





Beste cultuurliefhebber

Als je dit boek leest, ben je waarschijnlijk actief in het onderwijs en geïnteresseerd in cultuur. We moeten je in dit voorwoord dan ook niet meer overtuigen van het belang van cultuur op school. Wellicht vind je het belangrijk om je lessen of activiteiten met jongeren te doorspekken met een cultuur*touch*. Omdat je zelf actief deelneemt aan het culturele leven, mag je jezelf als voorbeeld stellen voor je studenten. Cultuur maakt immers een belangrijk deel uit van je identiteit. Prima! Doe zo voort! Waarom dan een boek over cultuureducatie, hoor ik je denken? Wordt er al niet genoeg over gepraat en geschreven?

In de eerste plaats omdat we van mening zijn dat cultuur deel uitmaakt van *eenieders* identiteit. Net zoals het taalbeleid op school niet enkel de verantwoordelijkheid is van de taalleerkrachten, zijn wij ervan overtuigd dat elke leerkracht een cultuurleerkracht zou kunnen zijn. Dat is mogelijk, als we loskomen van een té enge opvatting over wat cultuur eigenlijk is. Een belangrijk deel van dit boek zullen we dan ook besteden aan het scherpstellen van een brede definitie van cultuur.

Daarnaast is er volgens sommigen toch nog wat werk aan de winkel, als we tot een kwaliteitsvolle cultuureducatie willen komen. Het onderzoek van Anne Bamford ⁽¹⁾ heeft heel wat stof doen opwaaien in het Vlaamse cultuurlandschap. Sinds de publicatie van haar rapport "Kwaliteit en consistentie – Kunst en cultuureducatie in Vlaanderen" uit 2007 zijn veel werkgroepen en commissies aan de slag gegaan om verder na te denken over Bamfords conclusies. Die komen er grosso modo op neer dat er in Vlaanderen boeiende initiatieven lopen, maar dat ze erg versnipperd zijn en vaak vanuit enkele geïnteresseerde voortrekkers ten velde gelanceerd worden. Zonder een gezonde dosis buikgevoel te willen minimaliseren, onderkennen we het belang van een samenhangende visie op cultuureducatie en de implicaties ervan voor de verschillende culturele domeinen. We namen de bedenkingen van mevrouw Bamford tijdens onze zoektocht dan ook ter harte.

De onderzoeksgroep *Brug naar Cultuur* heeft een werkmodel voor de lerarenopleiding secundair onderwijs opgesteld, dat enerzijds voldoende theoretisch onderbouwd is, en anderzijds tegemoet wil komen aan de behoeften die in lerarenopleidingen en secundaire scholen leven met betrekking tot het brede begrip cultuureducatie. In een eerste deel gaan we kort in op de resultaten van een behoefteanalyse die we in het werkveld hebben uitgevoerd, en de inspiratiebronnen die geleid hebben tot de visie die we zullen verdedigen. Vervolgens stellen we het werkmodel voor, dat bestaat uit een leerlijn cultuureducatie en een kwaliteitsinstrument om de plaats van cultuureducatie in de opleiding in kaart te brengen. We zullen dat doen aan de hand van concrete voorbeelden uit het werkveld. Die hebben we samengebracht in de vorm van een handige DOE-kast. Daarnaast gaan we in op enkele didactische aspecten, namelijk een beschrijving van een ideaaltypische leeromgeving waarin cultuureducatie het best kan gedijen, en enkele overwegingen rond het evalueren van aan cultuur gerelateerde leerprocessen.

⁽¹⁾ VBamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie: kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Canon Cultuurcel.

De opzet van dit boek laat ons niet toe om al onze onderzoeksactiviteiten in detail te beschrijven. Daarvoor verwijzen we dan ook graag naar het volledige onderzoeksrapport dat beschikbaar is op de website van *School of Education*.

Zoals uit de verdere lectuur van dit boek zal blijken, kiezen we resoluut voor een brede opvatting van wat cultuur is. Cultuureducatie mag niet enkel het werkdomein zijn van vakken waarin de cultuurcomponent van oudsher een plaats krijgt (artistieke vakken, talen en geschiedenis). Cultuureducatie is een zaak van iedereen. We hopen dan ook dat de ideeën in dit boek je kunnen inspireren en dat je ze verder verspreidt onder collega's die zich in eerste instantie misschien minder door dit boek aangesproken voelen.

Onze oprechte dank gaat uit naar alle mensen die onze vorderingen in het onderzoek in de voorbije maanden hebben opgevolgd en als ware kritische vrienden constructieve feedback hebben gegeven. Met name dank aan Barend van Heusden en zijn ondergroepsgroep aan de Rijksuniversiteit Groningen, Canon Cultuurcel en de vele collega-lerarenopleiders die aan de verschillende resonantierondes in het Vlaamse land hebben deelgenomen. Dank ook aan Ann Martin voor het opvolgen van al onze bekommernissen in de loop van het onderzoek. We danken verder de vele collega's uit de verschillende resonantiegroepen die ons heel bruikbare feedback en informatie hebben gegeven. Tot slot willen wij Lies Koopman, Lina Vandooren en Laurence Verpoort bedanken voor de administratieve ondersteuning van onze onderzoeksactiviteiten.

Het onderzoeksteam

Leen Alaerts
Koenraad Hinnekint
Jo Stijnen
Jeroen Vanesser





Denkkader voor cultuureducatie

”

*Cultuur is de manier
waarop mensen zich
in het leven uitdrukken.*

1. Onderzoeksproject "Brug naar cultuur"

Binnen het expertisenetwerk 'School of Education Associatie KULeuven' liep een onderzoeksproject met als titel "Een brug naar cultuur: onderzoek naar een vakoverschrijdende en geïntegreerde verankering van cultuur- en kunsteducatie in de lerarenopleiding BaSO" (september 2010-september 2012). Een team van onderzoekers uit de lerarenopleiding BaSO (Bachelor Secundair Onderwijs) en SLO (Specifieke Lerarenopleiding) werkte in dit onderzoeksproject aan een visietekst, een leerlijn, het ontwikkelen van *good practices* en een stappenplan om cultuureducatie vakoverschrijdend en geïntegreerd te verankeren in de opleiding van toekomstige leerkrachten secundair onderwijs. Wat je verderop leest, is het praktijkgerichte verslag van dat onderzoek.

2. Eerst een behoefteanalyse

Ondanks tal van inspanningen en initiatieven van verschillende partners in het onderwijsveld is een kwaliteitsvolle en breed gedragen inbedding van cultuureducatie in het Vlaamse secundaire onderwijs nog niet gerealiseerd. Ook in de lerarenopleiding BaSO blijft cultuureducatie te vaak beperkt tot specifieke (soms geïsoleerde) initiatieven of vakken. Waarom is dat zo?

Uit de behoefteanalyse die in het kader van dit onderzoek bij de partnerinstellingen heeft plaatsgevonden, blijkt dat veel docenten in de lerarenopleiding het begrip cultuur(educatie) ruim invullen en koppelen aan begrippen als interculturaliteit, diversiteit of burgerschap. Ze vinden cultuureducatie belangrijk, maar zien het niet onmiddellijk als een deel van hun onderwijsopdracht. Andere docenten koppelen het begrip cultuureducatie aan kunsteducatie en zien het eerder als een onderdeel van specifieke kunstvakken. Vanuit die optiek behoort het ook voor hen niet tot hun onderwijsopdracht.

In die context van Babylonische spraakverwarring is het problematisch om in de lerarenopleiding aan cultuureducatie te werken. Ondanks de vele vragen komen uit de gesprekken met lerarenopleiders nochtans waardevolle inzichten naar boven over de manier waarop cultuureducatie gestalte moet krijgen in een lerarenopleiding secundair onderwijs.

Enkele voorbeelden:

- Cultuureducatie doe je door op te leiden tot leerkracht. Het is geen losstaande opdracht, het zit in de manier van opleiden.
- Cultuureducatie wordt best geïntegreerd aangeboden in zo veel mogelijk opleidingsonderdelen. Studenten moeten uiteenlopende ervaringen opdoen in verschillende domeinen, in verschillende vakken en over verschillende thema's.
- De ervaring of de beleving van studenten/leerlingen staat centraal. Het heeft weinig zin om enkel te focussen op de rol van de leerkracht, zonder de cultuurreceptoren (psychosociaal, neuropsychologisch) bij de leerling mee in rekening te brengen.
- We willen werken aan de lerarenopleiding als brede school, en het cultureel netwerk van de school kwalitatief en kwantitatief uitbreiden.
- Cultuureducatie aan de lerarenopleiding moet in functie staan van de noden die in het secundair onderwijs leven.

”

In de context van een Babylonische spraakverwarring is het problematisch om in de lerarenopleiding aan cultuureducatie te werken.

Alle focusgroepen halen ook het gebrek aan tijd aan als belangrijk pijnpunt. Enerzijds maakt het propvolle jaarschema het heel moeilijk om tijd vrij te maken voor nieuwe initiatieven rond cultuureducatie, bijvoorbeeld een projectweek. Anderzijds is er tijdens de contactmomenten vanwege de dwingende basiscompetenties weinig ruimte voor extra's.

Uit de gesprekken in de opleidingen valt af te leiden dat de taak van de projectgroep in de eerste plaats moet zijn:

- de begrippen 'cultuur' en 'cultuureducatie' duidelijk definiëren;
- de begrippen en de relevantie ervan expliciteren voor docenten en studenten;
- aanduiden wanneer en hoe je eraan kunt werken.

Het onderzoeksteam wil daarom een kader ontwikkelen waarin het begrip cultuureducatie en de meerwaarde voor de lerarenopleiding BaSO wordt beschreven.

Als uitsmijter enkele betekenisvolle uitspraken die we konden optekenen.

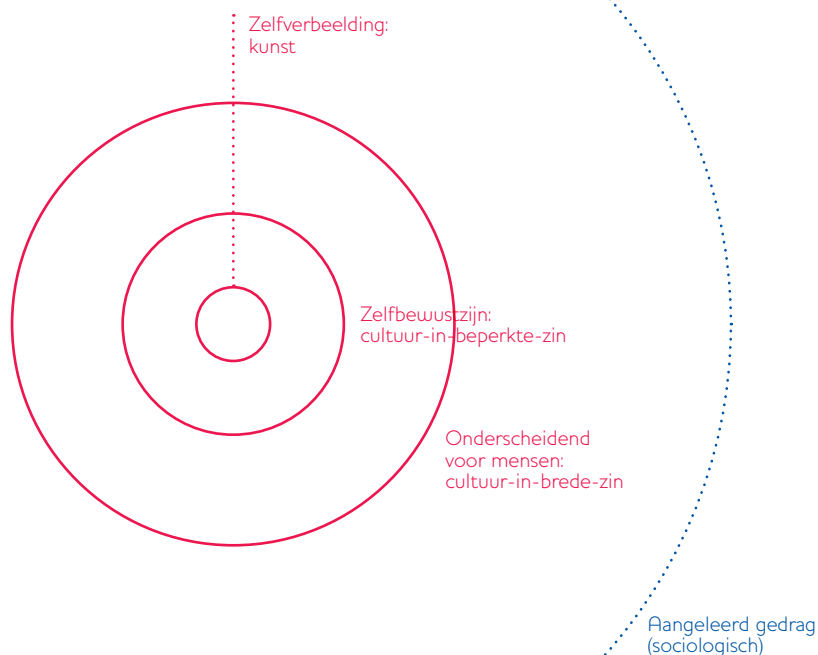
- "De leraar als cultuurparticipant is een competentie waar iedere leerkracht aan moet werken." *(uit: Focusgroep KHLeuven)*
- "Als zowat alle (inter)menselijke gedragingen als onderdeel van cultuur kunnen worden beschouwd, raakt het begrip uitgehold en bestaat het gevaar dat het kind met het badwater wordt weggegooid." *(uit: Focusgroep CVO Limlo)*
- "De school is een van de weinige plaatsen waar los van elk economisch of subjectief belang uitleg kan worden gegeven. Daarom is het de taak van de school om rust te brengen." *(uit: Focusgroep KHLim)*
- "Het is belangrijk de verwondering van de leerling een plaats te geven en hem hierin ook te bevestigen, om zo te komen tot een diepere beleving van leerinhouden." *(uit: CVO Limlo)*
- "Cultuureducatie maakt mensen bewust van het waarde kader van waaruit ze werken, als persoon, maar ook als vakdeskundige. Cultuureducatie stimuleert de dialoog over het metakader van een discipline en kadert de culturele waarden, gedragingen, vooronderstellingen waarmee je werkt." *(uit: KHLeuven)*
- "Cultuur dient om van te genieten, om vreugde aan te beleven, om koude rillingen van te krijgen..." *(uit: KHLim)*

3. Wat is cultuur?

De vraag "Wat is cultuur?" is niet zo eenvoudig te beantwoorden. Cultuur komt van het Latijnse woord *cultura*, wat 'bewerken' of 'bebouwen van grond' betekent. Voor veel mensen is cultuur een synoniem voor ontwikkeling, verfijning of beschaving. Mensen onderscheiden zich van elkaar door hun cultuur.

In het verleden maakte de samenleving vaak een onderscheid tussen hoge en lage cultuur. Concerten, opera, theater en literatuur waren vaak hoger aangeschreven dan televisie, film of strip. Volgens dat discours moest onderwijs mensen een referentiekader bieden om te participeren aan hoger aangeschreven cultuuruitingen. Met het postmodernisme vlakke het verschil tussen hoge en lage cultuur uit. Een breder cultuurbegrip drong zich op.

Het concept 'cultuur' verruimde zich tot elke vorm van aangeleerd gedrag bij mens en dier, of – in iets minder brede zin – alles wat mensen denken, voelen, maken en doen. Dat is het uitgangspunt van ons project. Conform het cultuurbegrip dat Barend van Heusden uitgewerkt heeft in het project "Cultuur in de spiegel" ⁽²⁾, zien we cultuur als de manier waarop mensen betekenis geven aan de werkelijkheid. Het is een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit mensen putten wanneer ze handelen en communiceren. In die betekenis kan elke bewuste menselijke ingreep op zijn omgeving (natuur) als een culturele handeling worden beschouwd.



”
Cultuur is
een mentaal
proces, eerder
dan een
sociohistorisch
product.

Figuur 1: Opvattingen over cultuur

Cultuur is in wezen te verbinden met een mentale, cognitieve verwerking van de werkelijkheid. Het is een specifieke vorm van gedrag waarmee mensen zich in het leven uitdrukken en met de werkelijkheid omgaan. Daarbij construeren ze de werkelijkheid onophoudelijk in beelden en vergelijkingen. Ze verbinden aspecten van de werkelijkheid met hun geheugen of hun verbeeldingskracht. Zo creëren ze een voorstelling van dingen, situaties en mensen om hen heen, en geven ze vorm of betekenis aan de werkelijkheid. Het is een cognitief proces dat zich in verschillende vormen kan uitdrukken. Dat kan een waarneming of een emotie zijn, een begrip of een nieuw beeld, een analyse. We gebruiken daartoe vier culturele vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. De volgende figuur geeft de verhouding tussen de verschillende opvatting over cultuur weer.

⁽²⁾ Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit.

4. De vier culturele vaardigheden onder de loep

Cultuur is dus een proces van betekenisgeving, waarbij we in vier vaardigheden ⁽³⁾ kunnen groeien. De ontwikkeling van die culturele vaardigheden gaat in een levensloop stapsgewijs. In dit proces wordt de werkelijkheid steeds verder geabstraheerd.

Waarnemen

Aangezien we permanent deel uitmaken van onze cultuur, lijkt de vaardigheid 'waarnemen' een evident gegeven. Mensen nemen echter selectief waar, zowel wat betreft het inzetten van alle zintuigen als de selectie van wat we waarnemen. Groeien in waarnemen betekent dan ook: komen tot een rijkere zintuiglijke beleving, ook oog hebben voor minder evidente of op het eerste gezicht minder interessante verschijnselen of gebeurtenissen. Die vaardigheid wordt treffend verwoord in uitdrukkingen als: "verder kijken dan je neus lang is" of "geen oogkleppen opzetten". Breed kijken, luisteren, voelen, proeven en ruiken legt een rijk fundament voor de andere culturele vaardigheden.

Eten wordt in eerste instantie geassocieerd met de smaakzin. In de gastronomie spelen echter ook de presentatie en de geur een belangrijke rol. Via televisieprogramma's komen we in contact met de uitheemse keuken.

Verbeelden

Mensen beschikken over de wellicht unieke eigenschap om hun verbeeldingskracht in te zetten en alternatieven te bedenken voor de realiteit zoals die zich aandient. Wat we waarnemen, kunnen en moeten we in vraag stellen. Creativiteit, probleemoplossend vermogen, 'out of the box'-denken, zin voor kritiek zijn aspecten die nauw verwant zijn met deze vaardigheid. Door de verbeeldingskracht in te zetten, kunnen nieuwe betekenissen ontstaan (metaforisch – zie verder). Twee personen die eenzelfde film bekijken ('waarnemen'), kunnen hem toch op totaal verschillende manieren beleven, net omdat de koppeling van het filmische gegeven aan een persoonlijke geschiedenis zorgt voor een unieke betekenisgeving.

Voedingsmiddelen kunnen ook voor andere doeleinden gebruikt worden: als materiaal voor een kunstwerk, als troost... We kunnen erover nadenken wat het zou betekenen, als we een dag zonder voedsel zouden moeten leven, of – omgekeerd – als er geen voedseltekort zou zijn...

Conceptualiseren

Culturele fenomenen worden benoemd en geduid. Andersom is het ook zo dat categorieën onze waarneming kunnen sturen. De focus ligt bij die vaardigheid op het object ('zaak') dat wordt onderzocht en verklaard.

Voedingsmiddelen kunnen worden opgedeeld naargelang van de bestanddelen. De spijsvertering kan worden bestudeerd. De verschillende bereidingstechnieken hebben een vaktechnische benaming die niet willekeurig is en die we kunnen motiveren.

Analyseren

Een cultureel verschijnsel is steeds ingebed in het geheel van de sociale werkelijkheid en staat niet los op zich. Door te analyseren plaatsen we een verschijnsel in een groter geheel en zoeken we naar de manieren waarop verschijnselen op elkaar inwerken en zo het culturele systeem vormgeven.

Ongezonde eetgewoonten zijn vaak het gevolg van een jachtig leven in een prestatiegerichte samenleving, en kunnen leiden tot een hogere morbiditeit en een zwaardere belasting van de zorgsector. We kunnen ons vragen stellen bij het feit of het verantwoord is kunstwerken van voedsel te maken.

Het moge duidelijk zijn dat deze culturele vaardigheden sleutelvaardigheden zijn, die in alle didactische en pedagogische contexten ingezet kunnen worden. Op die manier kan cultuureducatie in elk vakgebied een plaats krijgen.

⁽³⁾ Van Heusden, B. (2010), *ibidem*

5. Cultureel zelfbewustzijn

Naast interactie tussen mensen onderling maakt cultuur ook interactie mogelijk tussen mensen en hun materiële en niet-materiële omgeving. Cultuur is op die manier een dynamisch proces, waaraan elke mens deelneemt of kan deelnemen. De mate waarin dat al of niet bewust gebeurt, bepaalt het cultureel zelfbewustzijn ⁽⁴⁾ van mensen.

Cultureel zelfbewustzijn omvat alle vormen van reflectie op cultuur. Als cultuur in wezen te verbinden is met een cognitieve verwerking van de werkelijkheid, en als het cultureel zelfbewustzijn een reflectie is op die cognitieve verwerking, dan is het culturele zelfbewustzijn van mensen een vorm van metacognitie, van cultuur in de tweede orde. Het bewustzijn van en het nadenken over de wijze waarop je de werkelijkheid vorm en betekenis geeft, is echter geen eendimensionaal gegeven. Het verbindt het ene (het betekenis geven aan de werkelijkheid) niet rechtstreeks met het andere (nadenken over dat betekenis geven). Het cultureel zelfbewustzijn is meerdimensionaal, omdat het denken vanuit verschillende dimensies (context qua tijd of ruimte, codes of symbolen, tradities, technieken...) kan gebeuren. De mate waarin je die verschillende dimensies beheerst, bepaalt het ontwikkelingsniveau.

Bij het waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren van de werkelijkheid wordt iets toegevoegd. Die toevoeging situeert zich op het vlak van 'een betekenis geven aan' en geldt voor één of meer personen. Eenzelfde werkelijkheid kan voor verschillende mensen echter ook een ongelijke betekenis hebben. Zo ontstaan culturele verschillen. Vanuit die optiek kun je stellen dat cultuur meerdimensionaal is.

⁽⁴⁾ Van Heusden, B. (2010), *ibidem*

”

Cultuur gaat verder dan het lezen van een gedicht of het bezoeken van een museum. Het brengt het muzische, het poëtische terug in de werkelijkheid.

6. Metaforisch denken

Die meerdimensionaliteit van cultuur en cultureel zelfbewustzijn kunnen we zien als een vorm van metaforisch denken. Strikt genomen is een metafoor een uitdrukking met een overdrachtelijke betekenis. Het is een beeldspraak die twee of meer ongelijke betekenissen met elkaar verbindt, zonder de basis van de vergelijking te benoemen. De metafoor "een boom van een vent" verbindt kenmerken van de context 'boom' met de context 'vent', zonder de kenmerken (groot, sterk, stevig) te expliciteren. Kenmerkend is wel dat de verbinding resulteert in een nieuwe betekenis. 'Een boom van een vent' staat voor iets anders dan 'een boom' of 'een vent'.

Doorheen de metafoor ontstaat een 'hoger' element van complexe informatie ⁽⁵⁾. Het is net dat 'hoger element van complexe informatie' dat ons ertoe aanzet om het metaforische denken een centrale plaats te geven in het theoretische kader rond cultuureducatie. Niet als taalkundig gegeven, maar vanuit de potentiële kracht als mentale activiteit. Een vorm van denken of een denkpatroon dat betekenis toevoegt en meerdimensionaal is: metaforisch denken.

Metaforisch denken is gebaseerd op verbeeldingskracht. Met verbeeldingskracht doorbreken mensen sterke patronen van beeldvorming die niet gemakkelijk te vervormen zijn. Het biedt hen de ruimte om het leven te interpreteren of de werkelijkheid anders voor te stellen. Mensen gaan op zoek naar nieuwe vormen van kijken of denken, en creëren zo andere beelden of komen los van bestaande beelden. Verbeeldingskracht leunt sterk aan bij fantasie, creativiteit of inlevingsvermogen, en refereert aan attitudes zoals verwondering, openheid, risico's durven te nemen, kritische zin en respectvol zijn.

Wie een gebruiksvoorwerp (bijvoorbeeld een potlood, een voetbal of een naaimachine) maakt of hanteert, doet dat op grond van de herinneringen die het voorwerp oproept. Zonder geheugen zijn gebruiksvoorwerpen waardeloos. Daardoor hebben we een zekere vrijheid. Ik kan het potlood gebruiken om ermee in mijn oor te peuteren, de naaimachine om gaatjes te prikken en de voetbal om erop te gaan zitten als het gras nat is. Het aantal mogelijke verbeeldingen lijkt schier oneindig – de onwaarschijnlijke veelvormigheid van de menselijke cultuur bevestigt dat – in gebruiken, talen, bouwstijlen, kleding, voeding, gebruiksvoorwerpen, kennis, verhalen enzovoort.

⁽⁵⁾ Hertmans, P. (2010). *Waarover men niet spreken kan: elementen voor een agogiek van de kunst*. Gent: Academia Press.

”
Metaforisch denken
is gebaseerd op
verbeeldingskracht. Met
verbeeldingskracht doorbreken
mensen sterke patronen
van beeldvorming die niet
gemakkelijk te vervormen zijn.

7. Cultuureducatie

De context van dit onderzoeksproject is educatie. Het onderzoek spitst zich niet toe op cultuuronderwijs in de strikte zin van het woord. Het onderzoeksproject zoekt naar bruggen tussen cultuur en onderwijs, en tracht die te operationaliseren naar de competenties en het functioneren van leerkrachten.

We zien het begrip 'cultuur' als een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit mensen putten wanneer ze denken of handelen. Cultuur maakt interactie mogelijk tussen mensen onderling, en tussen mensen en dingen. Vanuit die interactieve betekenis kan het begrip 'cultuur' ook in een onderwijskundige context worden geplaatst. Het resulteert in de koppeling van het begrip 'cultuur' aan het pedagogische denken en handelen van de leerkracht. Dat gebeurt door het begrip 'cultuur' te verbinden aan de grondhouding en de basiscompetenties van elke leerkracht. Op die manier komt cultuureducatie in de kern van de lerarenopleiding te staan.

In cultuureducatie staan twee kerndoelstellingen voorop. Enerzijds ontwikkelen leerlingen hun *verbeeldingskracht* om metaforisch te denken. Anderzijds vormen ze een *cultureel zelfbewustzijn*, waarmee ze door het inzetten van de verschillende culturele vaardigheden betekenis kunnen geven aan de wereld waarvan ze deel uitmaken.

8. En de kunstvakken dan?

Vanuit die verruimde visie op cultuureducatie zou de indruk kunnen ontstaan dat de kunstvakken overbodig zijn. Niets is minder waar! Het ontwikkelen van het culturele bewustzijn is echter niet meer het exclusieve doel van de kunstvakken alleen. Alle vakken kunnen ertoe bijdragen. Elk vak zal vanuit een specifieke culturele vaardigheid een bijdrage leveren. Kunstvakken zetten in die zin vooral in op de (uniek menselijke) verbeeldingskracht en zijn bijgevolg van onschatbare waarde. Omdat ook de andere vaardigheden in die vakken krachtig ingezet kunnen worden, vormen zij het centrum vanwaaruit de ontwikkeling het culturele (zelf)bewustzijn in het curriculum van een school ingezet kan worden. Bij wijze van vergelijking: het is niet omdat elke leerkracht een taalleerkracht is, dat taalvakken overbodig zouden worden.

9. Wat vinden de secundaire scholen?

Aanvullend op de behoeftenanalyse bij de lerarenopleiders vonden we het evenzeer belangrijk na te gaan welke pijnpunten secundaire scholen aanhalen met betrekking tot het thema cultuureducatie. Ook zagen we een mooie kans om de haalbaarheid van enkele van onze ideeën over cultuureducatie alvast af te toetsen bij het toekomstige werkveld van onze studenten. Via een enquête bij 1676 leerlingen en 352 leerkrachten uit secundaire scholen in Hasselt en Leuven probeerden we een beeld te krijgen van de visie die leeft omtrent het begrip 'cultuur' en de manieren waarop het wordt ingevuld.

Vragen met betrekking tot leerlingen:

- In welke mate participeren leerlingen aan de traditionele culturele activiteiten op een school?
- Is er meer participatie binnen of buiten de school?
- Welke plaats nemen schoolse culturele activiteiten in de perceptie van leerlingen in?
- Wordt in verschillende vakken de verbeeldingskracht gestimuleerd?

Vragen met betrekking tot leerkrachten:

- In welke mate zijn leerkrachten buiten de school cultureel actief?
- Welke zijn de voornaamste redenen om niet te participeren?
- Hoe breed wordt het begrip cultuureducatie ingevuld?
- Wat is de draagwijdte van cultuureducatie in een school?
- Wat zijn de gepercipieerde effecten van cultuureducatie?
- Worden er inspanningen geleverd om tot een 'brede school' te komen?
- Zijn leerkrachten tijdens de lerarenopleiding voldoende opgeleid om aan cultuureducatie te doen?
- Wat zijn de belangrijkste pijnpunten, wanneer je cultuureducatie een plaats probeert te geven in het curriculum?

Voor de bestudeerde scholen kunnen we de volgende conclusies trekken:

- leerlingen zijn liever buiten dan binnen de school cultureel actief;
- leerkrachten hanteren een ruime, niet louter artistieke opvatting van het begrip cultuureducatie;
- leerkrachten stimuleren verbeeldingskracht bij de leerlingen, maar de leerlingen percipiëren hun pogingen niet als dusdanig;
- als belangrijkste redenen om cultuureducatie geen duidelijke plaats te geven in hun lessen, geven leerkrachten aan: tijdsgebrek (druk van het leerplan) en ontoereikende methodische handvatten.

Extract uit enquête
Brug naar cultuur

Mijn leerkracht MO/PO/esthetica moedigt mij aan om mijn fantasie en verbeelding te gebruiken.

Mijn leerkrachten talen moedigen mij aan om mijn fantasie en verbeelding te gebruiken.

Culturele activiteiten op school zijn niet belangrijk omdat ik deze al met familie of vrienden doe.

Ik vind culturele activiteiten op school belangrijk omdat de lessen dan wegvallen.

Mijn leerkrachten wetenschappen/wiskunde moedigen mij aan om mijn fantasie en verbeelding te gebruiken.

Mijn leerkracht geschiedenis moedigt mij aan om mijn fantasie en verbeelding te gebruiken.

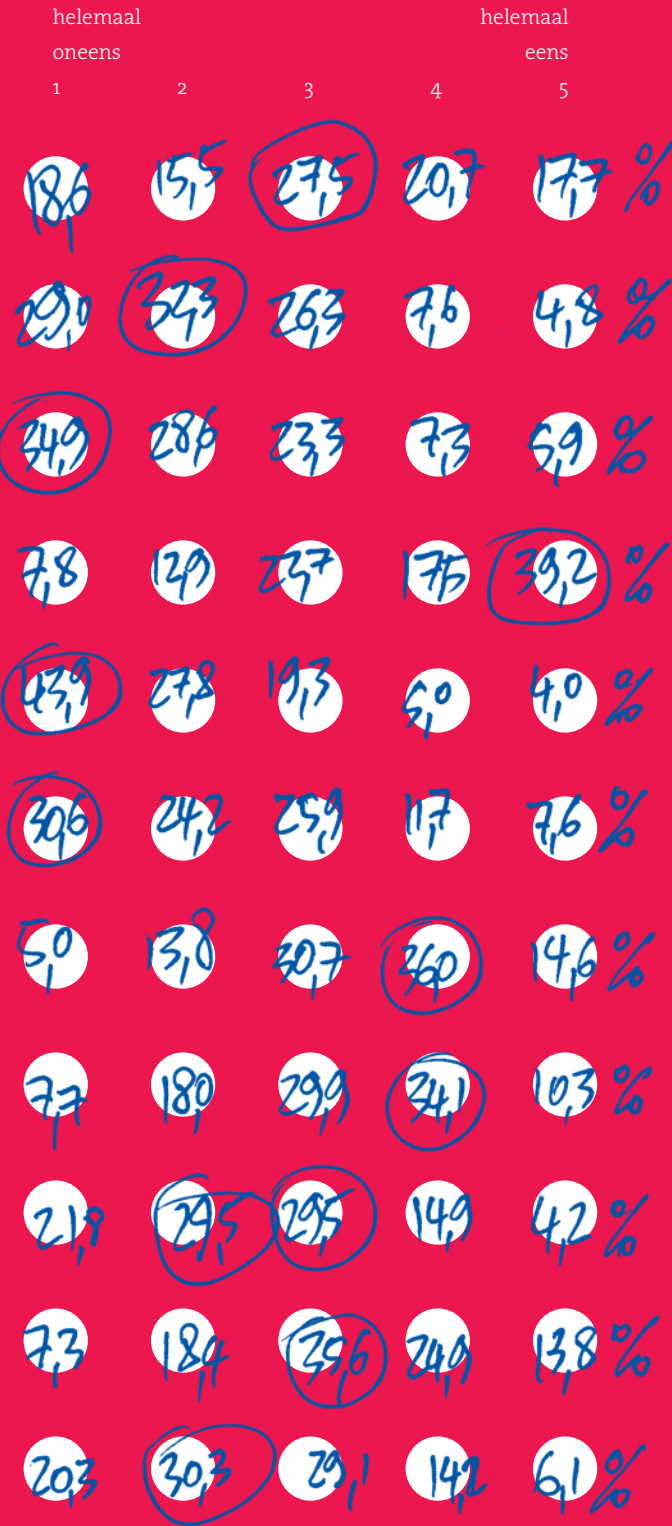
De vriendenkring heeft een grotere impact op de culturele vorming van een jongere dan de school.

Ik breng mijn leerlingen kritische zin voor cultuur bij.

Het leerplan biedt geen ruimte voor cultuureducatie.

Mijn culturele bagage is een verrijking voor de school.

Ik duid voor mijn leerlingen aan dat ik aan cultuureducatie doe.



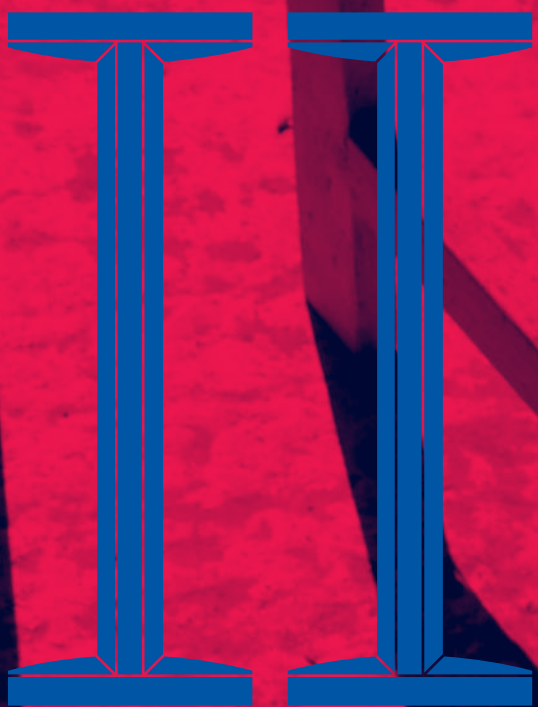
Hieruit kunnen we voorzichtig besluiten dat toekomstige leerkrachten nood hebben aan methoden om op een geïntegreerde wijze (die het realiseren van leerplandoelen niet in de weg staat) aan cultuureducatie te doen. In dezelfde scholen waarin we de enquêtes afnamen, kregen we de kans om directieleden te interviewen over het onderwerp cultuureducatie. In de gesprekken met de directies komen een aantal constanten aan het licht.

- Directies onderkennen het belang van cultuureducatie in het SO.
- Ze hanteren een eerder eng cultuurbegrip (artistiek, kunst), staan open voor een ruimere, geïntegreerde benadering, maar waarschuwen ervoor dat cultuureducatie geen containerbegrip mag worden.
- Cultuureducatie wordt vaak aangestuurd vanuit individuele leerkrachten, maar een echte uitgeschreven visie ontbreekt. Er is behoefte aan duidelijke doelstellingen en leerlijnen vanuit het beleidsniveau.
- Lerarenopleidingen moeten meer werk maken van een geïntegreerde, vakoverschrijdende benadering van cultuureducatie.

Als uitsmijter enkele uitspraken van directies:

- "Ik vind het heel belangrijk dat jongeren gevoelig zijn, dat ze ook in hun omgeving op een fijnzinnige manier met elkaar – maar ook met objecten, met de wereld rondom hen – omgaan." (Eric Princen, directeur Humaniora Kindsheid Jesu Hasselt)
- "Mocht ik minister van Cultuur zijn, dan zou ik zeker veel aandacht aan cultuureducatie besteden, omdat ik het belangrijk vind dat jongeren zich bewust zijn van hun roots, van hun cultuur, zowel verticaal als horizontaal in de tijd. Ik vind het heel belangrijk dat je een zelfbewustzijn hebt, niet vanuit een superioriteitsgevoel, maar vanuit een openheid naar andere culturen. Ik denk dat er een soort van valse openheid is naar andere culturen, als je weinig van je eigen cultuur kent." (Danny Pijls, algemeen directeur van de scholengemeenschap Katholiek Secundair Onderwijs Leuven)
- "Wanneer we geïntegreerd werken, kunnen we talenten veel gemakkelijker en sneller ontdekken. Nu komen die talenten vaak te laat aan het licht (pas in het vijfde of zesde middelbaar)." (Miranda Dirix, directeur middenschool Virga Jesse Hasselt)
- "Er zijn ook nog de SOHO-uren om met elke leerling afzonderlijk op zoek te gaan naar zijn/haar zelfbewustwording, als voorbereiding op het verder studeren." (Marina Steegmans, algemeen directeur van de scholengemeenschap Officieel Onderwijs Leuven)





Werkkader voor cultuureducatie

”

Met de inzichten uit de literatuur en de behoefteanalyses gingen we op zoek naar theoretische kaders om tot een meer onderbouwde vorm van cultuureducatie in de lerarenopleiding te komen. Een eerste kader geeft aan hoe studenten in hun culturele vaardigheden kunnen groeien. Dat resulteert in een matrix van culturele competenties. Het tweede kader beschrijft hoe in de gelaagdheid van een lerarenopleiding aan de verschillende culturele competenties gewerkt kan worden.

1. Groeien in culturele vaardigheden

Vanuit die verruimde visie op cultuureducatie zou de indruk kunnen ontstaan dat de kunstvakken overbodig zijn. Niets is minder waar! Het ontwikkelen van het culturele bewustzijn is echter niet meer het exclusieve doel van de kunstvakken alleen. Alle vakken kunnen ertoe bijdragen. Elk vak zal vanuit een specifieke culturele vaardigheid een bijdrage leveren. Kunstvakken zetten in die zin vooral in op de (uniek menselijke) verbeeldingskracht en zijn bijgevolg van onschatbare waarde. Omdat ook de andere vaardigheden in die vakken krachtig ingezet kunnen worden, vormen zij het centrum vanwaaruit de ontwikkeling het culturele (zelf)bewustzijn in het curriculum van een school ingezet kan worden. Bij wijze van vergelijking: het is niet omdat elke leerkracht een taal leerkracht is, dat taalvakken overbodig zouden worden.

De leerlijn cultuureducatie omvat drie verschillende fases (zijn, groeien, inspireren), die elkaar kunnen overlappen.

- In de **eerste fase** krijgt de student BaSO zicht op zijn **verhouding tot** cultuur en de verschillende culturele vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren, analyseren).
- In de **tweede fase** groeit de student in de **toepassing van** die culturele vaardigheden. De student breidt zijn culturele vaardigheden uit, en past ze in en vanuit nieuwe of andere ervaringen toe.
- In de **derde fase** zet de student de **stap naar** een didactische context. De student kan de culturele vaardigheden in een leeromgeving initiëren en ontwikkelen. Door anderen te inspireren zal hij zelf ook weer groeien. Het cultuureducatieve proces neemt zo de vorm aan van een oneindige groeispiraal.

De volgorde van de culturele vaardigheden is geïnspireerd op inzichten uit de cognitieve ontwikkelingspsychologie. Het opgroeiende kind evolueert van concreet naar abstract denken. In de openvolging van de culturele vaardigheden wordt de werkelijkheid ook steeds verder geabstraheerd. Omdat we in de lerarenopleiding met jongvolwassenen werken, mogen we aannemen dat de cognitieve vaardigheden verworven zijn en kunnen we in de didactische setting de verschillende culturele vaardigheden los van hun (psycho)logische volgorde inzetten.

leerlijn cultuureducatie in BaSO		Stappen in de ontwikkeling		
		zijn	groeien	inspireren
Culturele vaardigheden	Waarnemen	Je bent (zelf) bewust in hoe je de werkelijkheid observeert.	Je groeit in de manier waarop je de werkelijkheid observeert.	Je inspireert anderen om (zelf) bewust te worden en te groeien in de manier waarop ze de werkelijkheid observeren.
	Verbeelden	Je bent (zelf) bewust in hoe je de werkelijkheid voorstelt.	Je groeit in de manier waarop je de werkelijkheid voorstelt.	Je inspireert anderen om (zelf) bewust te worden en te groeien in de manier waarop ze de werkelijkheid voorstellen.
	Conceptualiseren	Je bent (zelf) bewust in hoe je de werkelijkheid benoemt.	Je groeit in de manier waarop je de werkelijkheid benoemt.	Je inspireert anderen om (zelf) bewust te worden en te groeien in de manier waarop ze de werkelijkheid benoemen.
	Analyseren	Je bent (zelf) bewust in hoe je de werkelijkheid ontleedt.	Je groeit in de manier waarop je de werkelijkheid ontleedt.	Je inspireert anderen om (zelf) bewust te worden en te groeien in de manier waarop ze de werkelijkheid ontleeden.

In het laatste hoofdstuk vind je een aantal oefeningen voor de BaSO-opleiding, waarmee je de culturele vaardigheden in de verschillende fasen kunt trainen.

2. Naar een eigen Cultuur-actie-plan

Voor alle BaSO-opleidingen één leerlijn of actieplan cultuureducatie opstellen is onmogelijk en evenmin wenselijk. Cultuureducatie vertrekt immers bij uitstek vanuit de eigenheden van de docenten, de studenten en de omgeving, kortom vanuit de schoolcultuur van de opleiding. Eenheidsworst voorschrijven voor alle opleidingen zou dus volstrekt indruisen tegen de eigenheid van cultuur en cultuureducatie. Bovendien wordt cultuureducatie best niet louter in één opleidingsonderdeel 'cultuur' of 'cultuureducatie' aangeboden, maar juist via verschillende inspirerende voorbeelden, waarbij verscheidene opleiders de leraren in opleiding op uiteenlopende manieren prikkelen.

Toch is het mogelijk om zicht krijgen op de kwaliteit van het cultuuraanbod in de eigen opleiding, en prioriteiten te stellen. Het hiernavolgende Cultuur-actie-plan heeft die dubbele doelstelling. Enerzijds wil het cultuureducatie

aan BaSO-opleidingen in kaart brengen. Anderzijds laat het toe om verbeteracties te bepalen. Het is met andere woorden een instrument voor lecturenteams en/of leidinggevenden om een eigen cultuurplan op te stellen. De bundel maakt dat concreet door middel van voorbeelden ter inspiratie.

De tool bestaat uit vier actiedomeinen waarop een opleiding actief kan zijn. Een actiedomein is de plek waar cultuureducatie aan bod komt. Cultureel bewustzijn groeit immers het sterkst via verschillende insteken en dus is er best op verscheidene momenten aandacht voor cultuur. Bovendien vertrekken opleidingen best vanuit de bestaande initiatieven, die meestal door meer overleg en coördinatie op een hoger niveau kunnen komen.

We onderscheiden de volgende actiedomeinen:

- **actiedomein basisvorming:** in hoeverre is cultuureducatie verankerd in de basisvorming van iedere student in de lerarenopleiding?
- **actiedomein keuzevakken of onderwijsvakken:** op welke manier komt cultuureducatie aan bod in de onderwijsvakken waar de leraren in opleiding zich in specialiseren? (Bijv. wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, Nederlands, muzikale opvoeding...)
- **actiedomein leef- en leerklimaat:** in hoeverre is het leef- en leerklimaat van de opleiding cultureel prikkelend? Welke initiatieven buiten het curriculum stimuleren cultuur c.q. cultuureducatie?
- **actiedomein culturele netwerken:** welke culturele contacten, samenwerkingsverbanden, partnerschappen en/of netwerken met het brede culturele veld maken cultuureducatie mogelijk?

De aangereikte vragen vormen een uitvalsbasis naar een eigen actieplan. Uiteraard staan de domeinen niet los van elkaar, maar ze laten wel toe om een focus te bepalen. Nadat zicht is verkregen op de culturele initiatieven in de actiedomeinen, kan een opleiding verbeteracties formuleren. Het Cultuur-actie-plan dringt daarbij aan op een steeds verdergaande interactie tussen de geïsoleerde initiatieven. Dialoog, afstemming en uitwisseling zorgen immers voor de essentiële verbindingen en de wederzijdse inspiratie die cultuureducatie zo kenmerken. De opleidingscultuur wordt rijker door het interne weefsel te verstevigen en uit te breiden.

Om die groeiende samenwerking te benoemen, onderscheidt het Cultuur-actie-plan drie niveaus:

- **geïsoleerd niveau:** verschillende initiatieven, mensen en vakken zijn met cultuureducatie bezig;
- **verbindend niveau:** de opleiding zoekt naar toenadering en samenwerking tussen verschillende initiatieven, mensen, actiedomeinen en vakken;
- **geïntegreerd niveau:** er is een samenhangende leerlijn, coördinatie en/of visie die een kwaliteitsvolle integratie van cultuureducatie in de opleiding mogelijk maakt.

Daarbij is het niet de bedoeling om diversiteit uit te bannen. Afstemming impliceert geen nivellering. De uitwisseling moet inspireren en verbinden, maar is flexibel. Een authentieke en dus aangepaste cultuurbeleving blijft onverminderd het uitgangspunt. Om te werken aan het culturele zelfbewustzijn bij studenten, leerlingen en lectoren, is een rijkdom aan benaderingen, culturele media, uitingen en vaardigheden noodzakelijk. Studenten moeten waar mogelijk kunnen kiezen hoe en wanneer ze zich in culturele competenties verdiepen of verbreden. Interactie en integratie beogen wederzijdse beïnvloeding, bevruchting en inspiratie, geen eenvormigheid. Een leerlijn of visie op cultuureducatie mag pluriformiteit nooit uitsluiten.

Bovendien is het Cultuur-actie-plan niet normatief opgesteld. De niveaus houden geen waardeorde in. Het is niet noodzakelijk dat alle opleidingen op alle actiedomeinen naar het derde niveau streven. Het Cultuur-actie-plan fungeert als een zelfevaluatie-instrument. Enerzijds structureren de actiedomeinen de veelheid aan initiatieven, en anderzijds bieden de niveaus indicatoren tot kwaliteitsverbetering. Samengevat, biedt het Cultuur-actie-plan de volgende indicatoren naar een verankering van cultuureducatie in de opleiding.

CULTUUR-ACTIEPLAN	Geïsoleerd niveau	Verbindend niveau	Geïntegreerd niveau	
ACTIE-DOMEIN BASIS-VORMING	Cultuureducatie komt in verschillende initiatieven in de basisvorming van iedere student aan bod.	Losstaande initiatieven in de basisvorming zoeken toenadering. De opleiding zoekt naar synergie tussen actiedomeinen.	Er is een flexibele leerlijn cultuureducatie in de basisvorming. Er is afstemming met de andere actiedomeinen.	
ACTIE-DOMEIN KEUZE-OF ONDERWIJS-VAKKEN	Cultuureducatie komt in verschillende keuzevakken aan bod. Culturele vorming is afhankelijk van de gekozen vakken.	Losstaande initiatieven inspireren elkaar over de keuzevakken en actiedomeinen heen. De opleiding stimuleert visieontwikkeling in de vakwerkgroepen.	Er is een gedragen en aangepaste visie op cultuureducatie in de vakwerkgroepen. De vakwerkgroepen en actiedomeinen ondersteunen elkaar.	
ACTIE-DOMEIN LEEF-EN LEER-KLIMAAT	Cultuureducatie komt in verschillende extra-curriculaire initiatieven aan bod.	Losse initiatieven zoeken naar verdieping en/of verbreding. De opleiding werkt vanuit verschillende actiedomeinen aan een inspirerend opleidingsklimaat.	Er heerst een open en spontaan opleidingsklimaat, waarin studenten zich cultureel uitgedaagd voelen. Er is een centrale cultuurcoördinatie, die initiatieven uit verschillende actiedomeinen communiceert.	
ACTIE-DOMEIN NETWERKEN	Cultuureducatie komt via verschillende ad hoc-contacten en samenwerkingen met het culturele veld aan bod.	Losse contacten groeien uit tot duurzame en wederzijdse partnerschappen. De opleiding brengt samenwerkingsverbanden in verschillende contexten in kaart en stimuleert uitwisseling.	De opleiding maakt deel uit van een duurzaam cultureel netwerk, dat voor alle partners een meerwaarde is. Docenten en studenten kiezen vrij een zinvolle culturele partner.	

3. Het Cultuur-actie-plan in de praktijk

Indicatoren zeggen weinig zonder voorbeelden uit de praktijk. Het is zeker leerrijk om even over de muren naar de burens te kijken.

Geïsoleerd niveau

Iedere opleiding doet meer of minder pogingen om te werken aan de 'leraar als cultuurparticipant' in de basisvorming van iedere BaSO-student. De manier waarop dat gebeurt, is heel uiteenlopend. Ziehier enkele veel voorkomende initiatieven op geïsoleerde niveau.

- **Creastage:** aan de HUB bijvoorbeeld volgen eerstejaarsstudenten een expressiestage van drie dagen. Via workshops maken ze kennis met onder andere de dramatische expressie, improvisatie, stemgebruik, beeldende kunsten, buitenexploratie, muzikale expressie en dans. Tijdens een laatste workshop bereiden ze een foto-moment voor, dat weergeeft wat de expressiestage voor hen betekent.
- Een andere mogelijkheid is de studenten te laten deelnemen aan bestaande **studiedagen cultuureducatie**. Mogelijkheden zijn: de dynamodagen, de dagen van de cultuureducatie of "Mind the book", alle drie georganiseerd door Canon Cultuurcel. Ook provinciale netwerken of culturele organisaties als Kunst in Zicht, het ABC-huis of de Veerman bieden mogelijkheden.
- Nog een ander veel voorkomend initiatief is de **cultuurportfolio**. Studenten stofferen hun cultureel profiel door een portfolio aan te leggen, eventueel met een verplicht aantal activiteiten: theater, dans, muziek, tentoonstelling...
- Weer een andere mogelijkheid is het inrichten van een **cultuurpraktijk** tijdens de startdagen van het academiejaar. Studenten verkennen de culturele omgeving van de school en bezoeken één cultureel huis, een onderneming, een vzw, een ngo of een buurt huis. In de KHLeuven bijvoorbeeld krijgen de tweede- en de derdejaarsstudenten de kans om kennis te maken met de educatieve werking van Imec, Djapo, Vredeseilanden, Museum M, bibliotheek Tweebronnen, 30CC, Eco Werf, Toemek. In de HUB is

de insteek anders. De Brusselqueeste wil hen eerder laten kennismaken met de hoofdstad en met elkaar. Ze krijgen vragen die ze enkel kunnen oplossen door tips te vinden die zich ergens bij lectoren in Brussel bevinden.

- Tot slot experimenteren heel wat BaSO-opleidingen momenteel met **creatieve reflectievormen**. Studenten krijgen de kans om op een creatieve manier te reflecteren op hun stage. Op die manier krijgen minder talige studenten evenzeer de kans om betekenis te geven aan hun professionele groei. Mogelijke reflectiemethodes zijn: filmpjes, metaforen, symbolen, verkeersborden, *smiley's*, beelden/foto's, beeldend werk...

Zeg het met een masker

In het eerste jaar start iedere student in de KHLeuven met het maken van een professioneel zelfportret. Alle eerstejaars krijgen een wit plastic masker en een veelheid aan materiaal: verf, stickers, tijdschriften, versiering, stiften... Ze brengen zelf ook materiaal mee. Op het masker geven ze vorm aan hun ideale leraar. De

beeldtaal is heel uiteenlopend: sommigen werken met collage, anderen heel verbaal, nog anderen drukken zich uit met kleuren en vlakken. Er zijn meer abstracte en meer figuratieve maskers. Velen proberen via reliëf extra accenten te leggen. Per twee lichten de studenten hun masker toe: ze geven aan hoe hun ideale leraar eruitziet. Eventueel doen ze dat twee of drie keer met een andere partner. In een volgende ronde bespreken ze in groepjes van vier de verschillen in vormgeving. *(Uitgewerkt door Tinne Van Camp e.a.)*

Gevaarlijk Jong

In samenwerking met Canon Cultuurcel werkte de HUB een interessant laboproject uit rond mediawijsheid. De bedoeling van het project was een positieve invulling te geven aan de stage in Brusselse (concentratie) scholen. Zowel de opleiding als de stageschool merkte immers dat studenten een vooroordeel hadden ten aanzien van die scholen. Daarnaast wilde de opleiding de studenten ervaring laten opdoen met het opstellen

Verbindend niveau

Een opleiding die op het actiedomein 'basisvorming' doorgroeit naar het verbindende niveau, werkt de bestaande culturele initiatieven uit tot een groter project, reis of module. In dat geval beperkt cultuureducatie zich niet meer tot een intro, een workshop of een deelaspect, maar krijgt het een eigen opleidingsonderdeel. Op verbindend niveau nemen de initiatieven de vorm aan van grotere projecten, waarbij verschillende lectoren samenwerken.

- In Lessius-Mechelen/More werkt een vakoverschrijdend team aan een **meedaagse culturele excursie rond een centraal thema met aandacht voor reflectie en creativiteit**. De excursie vindt bij aanvang van het academiejaar plaats en heeft zowel sociale, inhoudelijke als culturele doelstellingen. Ze trokken de studenten in het verleden bijvoorbeeld naar de streek rond Leper, waar ze in verschillende aspecten van oorlog werden ondergedompeld.
- Ook in de HUB trekken studenten er in het kader van het vak Vlaamschappelijke en culturele thema's op uit. Studenten kiezen voor een **binnenlands of een buitenlands traject**. De binnenlandse excursie verkent een aantal Vlaamse sociaal-culturele instellingen. Zo bezoeken studenten een **moskee** in Brussel, een joodse school in Antwerpen of **verminderden** ze vrijwilligerswerk in Poverello. Nadat ze de werking aan den lijve ondervonden hebben, schrijven de studenten een paper, waarin ze niet alleen hun **ervaringen** en gevoelens delen, maar ook reflecteren op hoe hun deelname hen **verrijkt** heeft. In het buitenlandse traject gaan ze op **excursie** naar Zuid-Frankrijk. Het overkoepelende thema is de Katharen. Ze krijgen de kans om een subthema inhoudelijk uit te diepen. Het gaat om onderwerpen als: inquisitie, de rol van de vrouw in de Kathaarse gemeenschap, het Occitaans, hedendaags toerisme... Tijdens de trip moeten ze gidsen of een presentatie geven. Na de trip moeten ze hun paper aanvullen met hun ervaringen en met reflectie.

van een Dynamoproject. In een eerste fase bezochten de studenten samen met hun lectoren, de mentoren van hun stageschool en enkele kunstenaars de tentoonstelling "Gevaarlijk Jong" (in het Guislainmuseum in Gent) en een tentoonstelling rond kinderen die met een etiket door het leven gaan (in De Loketten in Brussel). Onder leiding van de kunstenaars maakten ze nadien zelf een multimediale voorstelling. Het tweede luik bestond uit een stage van twee weken in een Brusselse school. Tijdens de tweede week zetten de studenten een gelijkaardig multimediaal

onderwijsvakken aan bod komen. Met andere woorden: maak van Leuven je klaslokaal! Het project werkt aan twee hoofddoelstellingen, die gekoppeld zijn aan de basiscompetentie 'de leraar als cultuurparticipant' en het Unesco-gedachtengoed rond onderwijs, namelijk: (1) Leren kijken naar en leren werken met samenleving en cultuur in relatie tot het onderwijsgebeuren in de klas en in de school; (2) de visie van de Unesco op onderwijs en ontwikkeling leren hanteren in de klas en in de school. De *'Four pillars of education'* spelen daarbij een centrale rol: *learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together*.
(Uitgewerkt door Anne Slaets e.a.)

- Een andere context waarin aan cultuureducatie in een ruimer project wordt gewerkt, zijn de opleidingsonderdelen waarin op **vakoverschrijdend** vakkenverbindend werken wordt gefocust. Zo werken de studenten van de KHLeuven bijvoorbeeld in verschillende Leuvense scholen een schoolproject uit in het kader van "School in wereld". Het project heeft twee delen. In een inputfase werken de studenten interactief in een informatieve workshop rond het thema. Ze werken educatief spelmateriaal uit of hanteren gesprekstechnieken. Vervolgens vertalen de leerlingen de verworven inzichten in het creatieve gedeelte naar een creatief product. Dat kan resulteren in een film, een website, een filosofie sessie, beeldend werk, recyclage van meubels, drama, beweging, muziek... De thema's kunnen heel uiteenlopend zijn. Meestal vertrekken de studenten vanuit een breed thema (weerbaarheid, intercultuur, duurzame ontwikkeling, burgerschap, gezondheid) en bakenen ze in groepjes deelthema's af. Om creatief te werken, krijgen ze heel wat input rond muzisch werken. Ze worden **aangespoord** om vanuit hun eigen sterktes te werken en vanuit hun eigen passie leerlingen aan te zetten tot een creatief ontwerp. In de praktijk blijkt dat echter niet altijd eenvoudig.

- Ook het **uitwerken van een tijdschrift** kan heel inspirerend zijn. In de HUB worden de tweedejaars uitgedaagd om mee te werken aan het magazine *Creatief Denken*. Alle bijdragen die tot creatief denken aanzetten en die vernieuwend, praktisch relevant en vakoverschrijdend materiaal leveren, zijn welkom. De bedoeling is dat studenten zelfstandig aantrekkelijk materiaal ontwikkelen voor het magazine. Teksten, foto's, neerslag van ervaringen, methodieken... die aanzet geven tot creatief denken, worden opgenomen. Het magazine wordt aan het werkveld voorgesteld. Het magazine is bijzonder verbindend, maar kan enkel succesvol zijn, als het een voldoende groot draagvlak heeft bij studenten en lectoren, en in het werkveld.

"Breek uit je klas" van Groep T in Leuven

Alle studenten uit de opleidingen BaSO, BaLO en BaKO werken samen. De studenten trekken in divers samengestelde groepen de stad in en nemen waar met een nieuwe blik: als leraar. Basisvraag is: hoe kan ik de wereld rond mij didactisch vertalen? De opdracht luidt: ontwikkel een duurzame mobiele school, waarmee je op vijf (verborgen) locaties in Leuven kunt lesgeven aan leerlingen van jouw doelgroep. Wees creatief, gebruik de omgeving maximaal en laat al je

Actiedomein basisvorming

Geïntegreerd niveau

Een opleiding bereikt het integratieniveau, als ze zoekt naar een leerlijn cultuureducatie. Cultuureducatie beperkt zich dan niet tot één opleidingsonderdeel, maar is verankerd in het hele curriculum. De leerlijn bepaalt de accenten en doelstellingen per opleidingsjaar, en is afgestemd op de bredere opleidingsvisie. Omwille van de uiteenlopende schoolprofielen is het niet mogelijk om een uniforme leerlijn voor alle BaSO-opleidingen uit te tekenen. Samen op weg naar een cultuurgebaseerde lerarenopleiding..

Geïsoleerd niveau

Heel wat onderwijsvakken ontplooiën op geïsoleerd niveau cultureel interessante activiteiten. In ieder vak kan men aan cultureel zelfbewustzijn werken. Zo zetten **taalvakken** vaak zeer interessante initiatieven op rond leesbevordering. Studenten werken in de vakken Nederlands of Engels rond romans, gedichten of essays bijvoorbeeld een poppenspel uit of een pecha chua, een kamishibai, een rollenspel, een fotoreportage of een film. In geschiedenis kunnen historische bronnen, documentaires, tentoonstellingen, romans, schilderijen, een muzische vertaling krijgen. Overigens lenen niet alleen humane wetenschappen zich tot cultuureducatie. Reflectie rond de **wetenschappelijke methodes** in de biologie, fysica, techniek of wiskunde leidt evenzeer tot cultureel zelfbewustzijn. Heel wat culturele uitingen zijn bovendien zeer bruikbaar als opstap naar wetenschappelijke kennis. Werken rond ethiek in de **informatica** bijvoorbeeld kan ook bijzonder zinvol en cultureel interessant zijn. In onze zoekast (zie deel 4) zijn heel wat inspirerende voorbeelden opgenomen van mogelijke culturele educatieve initiatieven.



Verbindend niveau

In een tweede fase is het voor de opleiding interessant om een **wedzijdse kruisbestuiving tussen vakken** op te zetten. Heel wat benaderingen, ideeën en methodes zijn transfereerbaar naar andere vakken en contexten. Meer interactie, overleg en uitwisseling – kortom: een hechtere connectie tussen vakwerkgroepen – brengt een opleiding op het actiedomein keuzevakken op verbindend niveau.

- Dat kan in een eerste fase informeel of via middagateliers, waar lectoren initiatieven uit hun eigen onderwijs- en onderzoeksactiviteit aan elkaar voorstellen. Eventeens een goede opstap vormen ad hoc-partnerschappen tussen vakken, in de vorm van gezamenlijke excursies of projecten rond overlappende thema's.
- Afstemming van vakdidactiek, in het kader vakoverschrijdende werkgroepen of overleg, gaat een stap verder. Lectoren wisselen uit hoe ze aan generieke thema's of competenties werken: actualiteit, talentgericht of ervaringsgericht onderwijs, taalbeleid, diversiteit, educatieve spelen, creatieve werkvormen, gesprekstechnieken of interculturaliteit.
- In een ideaal scenario wordt onder leiding van een (externe) creatieve coach een vormingstraject opgezet. Een lectorenteam buigt zich dan langdurig over de manier waarop men in de verschillende vakken aan cultuureducatie of creativiteit werkt, en men inspireert elkaar daarin. Dankzij subsidies van de provincie Antwerpen kon de Artesis Hogeschool bijvoorbeeld voor haar lectoren BaLO een vormingstraject opzetten in samenwerking met Kunst in Zicht.

Geïntegreerd niveau

Op integratieniveau komen de vakwerkgroepen tot een gedragen visie op cultuureducatie. Dat kan door vanuit de volgende invalshoeken naar de onderwijsvakken te kijken:

- Hoe open zijn de creatieve opdrachten in de opleidingsonderdelen? Neemt de ruimte voor verbeeldingskracht toe? Worden de opdrachten uitdagender doorheen de opleiding?
- Hoe en waar werken de opleidingsonderdelen aan mediawijsheid? Kunnen we in de keuzevakken werken aan een leerlijn rond media-educatie?
- Welke culturele vaardigheden en/of uitingen komen waar aan bod? Is er sprake van een graduele opbouw?

Geïsoleerd niveau

Het culturele aanbod buiten het curriculum bepaalt in grote mate de cultuur van een opleiding. Een **schoolcultuur** laat zich kennen door de inrichting van haar ruimtes, digitale platformen, ter beschikking staande brochures en kranten, schermen in de gangen, de valven, infoborden en het bredere aanbod van de bibliotheek of het studielandschap. Welk beeld geeft een prikboard van de opleiding? Hoe karaktervol is een gebouw of een leslokaal? Hoe staan de meubels geordend?

Daarnaast is de **activiteitenradius** van opleidingen (maar ook van secundaire scholen) op cultureel vlak heel uiteenlopend. In de behoefteanalyse geven directies in secundaire scholen aan dat lerarenopleidingen op dat vlak bij uitstek het goede voorbeeld moeten geven. Leraren in opleiding die tijdens hun opleiding de mogelijkheid hebben om aan te sluiten bij een schoolband, een koor, een orkest of theatergroep, zullen sneller geneigd zijn om regelmatige initiatieven ook in hun toekomstige school te ontplooiën. Het is ook zinvol om studenten ervaring te laten opdoen met het opzetten van uiteenlopende culturele happenings op school: filmfora, talentenachten, free podia, ludieke eefjesjineal workshops, literaire evenementen (bijv. Gedichtendag) of een facultatieve uitstap. In meer diepgaande initiatieven (leesclubs, discussieavonden, praatcafés) kan de link met vakinhouden worden gelegd.

Verbindend niveau

Opleidingen werken verbindend op het actiedomein leef- en leerklimaat, als ze sterker inzetten op de **interne promotie en participatie** van hun culturele try-outs, producten en projecten, lezingen, workshops... In heel wat onderwijsvakken worden interessante sprekers uitgenodigd of culturele uitstappen gedaan. Zelden worden ze opgesteld voor andere studenten of personeelsleden. Ook de ervaringen van Erasmusstudenten of andere stage-ervaringen en projecten verdienen vaak een breder forum dan ze nu krijgen.

Geïntegreerd niveau

Op integratieniveau werken docenten en studenten samen aan een **cultureel interessant** opleidingsklimaat. Het Cultuurloket van de KHLim is een interessant voorbeeld.

- De studenten 1 en 2 PKV krijgen eenmaal per semester de opdracht om het cultuurloket gedurende een week uit te baten. Tijdens die week zijn ze met ongeveer vier studenten verantwoordelijk voor het cultuurloket.
- In BaSO worden veel vakken aangeboden. Om zo veel mogelijk mensen te bereiken, wordt iedere week een link gelegd tussen kunst en een ander vak (wiskunde, Engels, techniek...). Tijdens die week organiseren de PKV'ers activiteiten waarin die link centraal staat. De activiteiten kunnen in het schoolgebouw of erbuiten plaatsvinden.
- Daarnaast is het de bedoeling dat studenten reclame maken voor culturele initiatieven in en buiten BaSO. Om extra rechtbaarheid aan die activiteiten te geven, kunnen ze een 'installatie' in de inkomhal benutten, waar ze posters op kunnen plakken. Ook is er een tv aanwezig, waarop ze reclame kunnen maken. Wekelijks zetten de studenten reclame in de nieuwsbrief van BaSO.

Partners als drive

Voor de KHLeuven vormden de meervoudige culturele contacten de opstap naar een sterkere culturele dynamiek. Vanuit ad hoc-projecten in het kader van bachelorproeven groeide een vaste samenwerking met verschillende culturele spelers in het Leuvense. Zo verzorgden studenten educatieve pakketten van tentoonstellingen in Museum M, Kadoc en Histar UZ. Voor Bibliotheek Tweebronnen en het Stadsarchief

werkten ze educatief spelmateriaal uit. Tijdens de Erfgoeddag en Muzette assisteerden ze de Erfgoedcel en 3oCC. Ze werkten ook materiaal uit met Vormen (mensenrechteneducatie), Cego (educatieve spelen) en Scienceflow (wetenschapspopularisering). De samenwerking kwam in het kader van het Comeniusproject Aqueduct op een hoger niveau. In 2010-2011 realiseerden studenten van het Heilig Hart Heverlee (HHH) en Mater Dei innoverende erfgoedprojecten.

Op een vierde actiedomein leggen lectoren contacten met culturele organisaties om hun onderwijs te verrijken. Op het **geïsoleerde niveau** gaat het veelal om eenrichtingscontacten. Met de hulp van een culturele organisatie doen de leraren in opleiding een culturele ervaring op. Lectoren nodigen bijvoorbeeld gastsprekers of creatieve begeleiders uit, of bezoeken een culturele instelling. Uit de resonantiegroepen kwam naar voren dat in heel uiteenlopende contexten druk werd geparticipeerd aan workshops, voorstellingen, lezingen, tentoonstellingen... Op het **verbindende niveau** streven de lerarenopleiding en het culturele veld naar een tweerichtingsverkeer, waarin onderwijs en cultuur als partners naast elkaar staan. Dat kan onder meer in het kader van een langdurige stage of een bachelorproef. Studenten kunnen in die context voor een culturele organisatie materiaal of een onderwijsproject uitwerken. Door de gezamenlijke coördinatie en de regelmatige contacten ontstaat een duurzame samenwerking, die nog rijker wordt, als ook stagescholen erin worden betrokken.

Ten derde ontstaat op **integratieniveau** een netwerk tussen opleidingen, culturele instellingen en stagescholen. Provinciale cultuurnetwerken zoals Magda, Wok, Lasso en wellicht de komende ENCE-netwerken bieden dankzij externe financiering mogelijkheden tot duurzame samenwerking op lokaal niveau tussen de culturele sector en het onderwijs (Gedichtendag) of een facultatieve uitstap. In meer diepgaande initiatieven (leesclubs, discussieavonden, praatcafés) kan de link met vakinhouden worden gelegd.

Daarbij kwam telkens een synergie tot stand tussen een erfgoedinstelling, een secundaire school en de lerarenopleiding. Die samenwerking maakte een heel rijk project mogelijk, met medewerking van heel wat externe organisaties en experts. Jaarlijks wordt een nieuw project uitgewerkt; in 2012 was er een erfgoedproject in Paridaens en in 2013 volgt een samenwerking met Don Bosco Groenveld. De samenwerking leidde tot een hecht partnerschap. Momenteel participeren actoren uit beide organisaties

aan elkaars klankbordgroepen of adviesraden. Samen stellen ze aanvragen voor nieuwe projecten op. Studenten worden onthaald en verwend met een cultureel bad. Tijdens bredere evenementen worden resultaten van de educatieve projecten tentoongesteld. Kortom, een wederzijdse samenwerking is in het voordeel van de beide partners. Scholen fungeren niet langer als cultuurafnemers, maar denken mee na over een zinvol cultureel aanbod en geven het mee vorm. (Initiatief: Leen Alaerts)





Didactisch
kader

”

We willen iedere leerkracht de nodige sleutels geven om de boeiende tocht naar cultuureducatie aan te vatten.

1. Naar een cultuur-gebaseerde leeromgeving

Het eerder beschreven denkkader heeft implicaties voor het ontwerpen van een leeromgeving. Geïntegreerde cultuureducatie kwam tot dusver vaak neer op het gebruiken van kunstvormen of andere culturele uitingen in niet-kunstvakken. Hier en daar inspireerde een leerkracht door een artistieke opdracht te geven. Veel voorkomende creatieve taken zijn: maak een collage, film of rollenspel over een onderdeel van de leerstof. Uiteraard is een dergelijke opdracht best leerrijk en zinvol, maar de **knowhow** om ze kwaliteitsvol af te werken, is geen evidentie.

Dat begrip van cultuureducatie biedt **handvatten** voor iedere leerkracht om een leeromgeving te ontwerpen die cultureel interessant is. Doordat cultuur niet enkel draait om kunst, erfgoed of media, wordt cultuureducatie in alle disciplines implementeerbaar. Bovendien biedt het denkkader criteria en wegwijzers die het ontwikkelen van verbeeldingskracht mogelijk maken. In dit onderdeel komen die stapstenen aan bod.

2. Cultuureducatie en constructivisme

In het verruimde concept van cultuureducatie staat niet het object 'cultuur' centraal, maar wel het subject: **de mens als betekenisgever**. Als werken aan zelfbewustzijn de basisdoelstelling is, dan ligt de focus onvermijdelijk op de betekenisgeving van de leerling. Het lerende individu vormt zelf beelden, en geeft op die manier zin en betekenis aan zijn ervaringen. De persoonlijke sterktes, zwaktes, vaardigheden, motivatie en bekommernissen moeten dus de eerste inspiratiebron zijn bij het ontwerpen van een leeromgeving.

In die zin vormt de verruiming van het begrip 'cultuureducatie' een krachtige argument om voor **constructivistische leertheorieën** te kiezen. Omgekeerd kun je stellen dat zich daarmee in het cultuuronderwijs een verschuiving in de onderwijstheorieën voltrekt. Waar leren vroeger opgevat was als 'het opnemen van kennis', wordt het nu gezien als een proces van kennisconstructie. Op een vergelijkbare manier wordt cultuuronderwijs volgens het gehanteerde cultuurbegrip niet opgevat als kennis van of participatie aan cultuur, maar als de bewustwording van het eigen culturele profiel en de eigen verbeeldingskracht.

Een ideale leeromgeving voor cultuureducatie vertoont methodisch dus raakvlakken met een onderwijs dat gebaseerd is op het sociale constructivisme, zoals competentie-ontwikkeland onderwijs, mediërend leren en andere cognitieve perspectieven op leren. De delta van de sociaal-constructivistische stroom is uitgestrekt en wijdlopend; een waterdichte beschrijving van een ideaaltypische leeromgeving is dan ook een heikele klus. We gaan kort in op enkele leervormen die cultuureducatie met andere sociaal-constructivistische onderwijsbenaderingen deelt. De volgende principes gelden tevens als **voorwaarden voor een kwaliteitsvolle cultuureducatie** ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Dumont, H., Instance, D. & Benavides, F. (eds.) (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Parijs: OECD Publications.

Actief en constructivistisch leren:

stapsteen om de betrokkenheid te vergroten. Mensen leren in de mate waarin ze actief bij het leerproces betrokken zijn. Enkel als er ruimte is om te creëren, onderzoeken en experimenteren, raakt onderwijs aan de kern van cultuureducatie. De leerende krijgt inzicht in de manier waarop kennis of cognitie gevormd wordt. Het leerproces maakt de eigen denkpatronen en betekenisgeving zichtbaar.

Persoonlijk en zelfsturend leren:

een leerling is geen onbeschreven blad. De persoonlijke interesses, emoties, voorkennis, waarnemingen, capaciteiten en dus tevens de leerstijlen en intelligenties van de leerende moeten centraal staan. Leren is gedragen door de leerende zelf. De leerling krijgt zelf verantwoordelijkheid om het eigen leerproces te plannen, te controleren en keuzes te maken in het hoe en het wat. Door het cultureel zelfbewustzijn te stimuleren, verhoogt ook het zelfsturende vermogen en zal in een verder doorgedreven leerproces ook de zelfstandigheid van het lerende individu toenemen.

Interactief leren:

betekenis geven doe je niet alleen. Een waarneming, een beeld, een concept of een analyse krijgen vorm in dialoog met anderen. Om daarop te anticiperen, is het belangrijk dat er ruimte is voor interactie, dat de leerkracht zich zo veel mogelijk 'inpast' in de groepsdynamiek en dat er gelijkwaardigheid heerst tussen de leerlingen.

Reflectief leren:

cultuureducatie plaatst metacognitie in de kern van het onderwijs. Bewustwording van het eigen culturele profiel en de culturele ervaringen die je raken, is essentieel. Dat impliceert dat leerlingen op gezette tijden ruimte moeten krijgen om hun leerervaringen te benoemen, samen te vatten en te evalueren.

3. Cultuur als lesontwerp: het cultuurschip

Een culturele leeromgeving verdoort dus gelijkenissen met competentie-ontwikkellende onderwijsbenaderingen, maar valt er niet mee samen. Specifiek voor cultuureducatie is de **focus op de verbeeldingskracht en het metaforische denken**. Om dat mogelijk te maken, is een rijkdom aan culturele handelingen, denkstrategieën en objecten nodig. De theorie biedt daarbij inspiratie. Het concept van cultuureducatie functioneert in feite als een bril waardoor leerkrachten naar hun didactisch handelen kunnen kijken.

Om dat concreet te maken, ontwikkelden we als didactisch instrument het **cultuurschip**, dat leerkrachten uit alle disciplines in staat moet stellen om hun onderwijspraktijk cultureel interessanter te oriënteren.

Het cultuurschip geldt als metafoor voor de tocht op de zee van didactische mogelijkheden. Aankomen in verschillende havens is telkens bevreemdend en tegelijk boeiend. Vooral het voortdurend onderweg zijn kenmerkt het cultuurschip. Leerkrachten worden zeelui die naar de openheid, de ruimte en het onvoorspelbare van de zee hunkeren. Lesgeven is navigeren, bijsturen en ankeren op een ontembare, onkenbare, onoverzienbare veelheid.

Concreet combineert het cultuurschip de drie componenten van de culturele meervoudigheid met de drie stapstenen voor een culturele experimenteerruimte (zie schema).

CULTUURSCHIP	Variëren en differentiëren	Uitdagen en structuur bieden	Verbinden en samenwerken
Culturele vaardigheden	Streven naar een overwogen variatie aan culturele vaardigheden	Ruimte laten om de culturele vaardigheden te verkennen	Culturele vaardigheden, media en uitingen met elkaar zinvol en verrassend verbinden Disciplines en thema's met elkaar verbinden
Culturele media	Streven naar een overwogen variatie aan culturele media	Ruimte laten om veilig te experimenteren met culturele media	
Culturele uitingen	Streven naar een overwogen variatie aan culturele uitingen	Ruimte laten om culturele uitingen actief en creatief te exploreren	

4. Culturele meervoudigheid

Leerkrachten bepalen bij het ontwerpen van een leeromgeving steeds doelstellingen en vervolgens leerinhoud, leeractiviteiten, werkvormen en leermiddelen.

Het denkkader laat toe om die keuze cultuurbewust te maken. Drie culturele componenten spelen daarbij een rol:

- 1. leerkrachten werken steeds met bepaalde **culturele vaardigheden** – focus op waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren – en zoeken daar al of niet een evenwicht in;
- 2. leerkrachten werken steeds met bepaalde **culturele media** – vooral met woorden, beelden, tekens of lichaamstaal – en zoeken daar al of niet een evenwicht in;
- 3. leerkrachten werken steeds met bepaalde **culturele uitingen** – artefacten, theorieën, schilderijen, theaterstukken, muziekcomposities, gebouwen, verhalen... kortom: cultuurproducten – die ze relevant vinden in hun lessen.

Geïntegreerde cultuureducatie dringt aan op een bewuste omgang met die culturele componenten. Door gericht de vraag te stellen welke culturele vaardigheden, media en uitingen al dan niet aan bod komen, krijgt didactisch ontwerpen een meervoudig perspectief. Doelstellingen en leeractiviteiten worden veelvormig en multi-inzetbaar.

De culturele rijkdom die essentieel is voor verbeeldingskracht en inspiratie, neemt vorm aan.

Het volgende vragenkader kan daarbij richtinggevend zijn. Zowel in vakspecifieke als in vakoverschrijdende leercontexten zijn deze vragen toepasbaar.

Culturele vaardigheden:

- a. Welke culturele vaardigheden komen in je onderwijs aan bod? Wordt vooral gewerkt aan waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren?
- b. Strookt de keuze voor bepaalde culturele vaardigheden met de (meta)doelstellingen en werkvormen?
- c. Worden leerlingen zich bewust van hoe ze hun culturele vaardigheden inzetten?

Culturele media:

- a. Welke culturele media komen aan bod? Wordt vooral gewerkt met beeld, woord, beweging (of lichaam), tekens of digitale/blended learning-trajecten?
- b. Strookt de keuze voor bepaalde media en bepaalde culturele vaardigheden met de doelstellingen en werkvormen?
- c. Worden leerlingen zich ervan bewust hoe ze hun culturele media gebruiken?

Culturele uitingen:

- a. Welke culturele uitingen komen aan bod? Welke culturele artefacten, theorieën, geluiden, concepten, tradities en gewoontes zijn het voorwerp van je onderwijs?
- b. Waarom koos je deze uitingen uit de culturele rijkdom? Strookt de keuze voor bepaalde culturele uitingen met de (meta)doelstellingen van je onderwijs?
- c. Worden leerlingen zich bewust van hoe en waarom culturele uitingen hen raken?

We maken dit concreet aan de hand van een lesmoment uit geschiedenis en een opdracht uit Engels. We kozen voorbeelden die dicht bij de praktijk aanleunen, en dus niet zozeer voor zeer innoverende didactische praktijken of grootste projecten. Dat illustreert krachtiger dat het vragenkader toepasbaar is op de dagelijkse lespraktijk.

Een toepassing uit geschiedenis

De eerste toepassing screent de instap op de les geschiedenis over de Franse Revolutie en is uitgewerkt door de resonantiegroep van de KHLeuven. Eerst beschrijven we kort de huidige praktijk, daarna formuleren we verbeteracties aan de hand van het kader.

De les start met een projectie van het schilderij "De vrijheid voert het volk aan" van Eugène Delacroix. De leerkracht wil de leerlingen tot het inzicht brengen dat een nieuw soort revolutie zijn intrede doet. Dat gebeurt door middel van een klasgesprek rond het schilderij aan de hand van de volgende vragen:

- Welke figuur valt onmiddellijk op? Waarom?
- Wat symboliseert ze?
- Welke andere figuren staan afgebeeld?
- Welke sfeer?
- Wat zegt dit schilderij over revolutie?

Historisch brengt de instap een waardevol inzicht aan. Geïnspireerd door cultureducatie openen zich echter oneindig veel meer didactische mogelijkheden. De focus qua culturele vaardigheden blijft onmiddellijk sterk op *conceptualiseren* te liggen. Misschien is het goed om ruimte te laten voor andere culturele vaardigheden, waardoor de les aan verschillende leerstijlen appelleert, en het lesmoment actiever en meer open wordt.

1 Sterker focussen op *waarneming* zou het lesmoment bijvoorbeeld minder gestuurd maken. In plaats van met de gestelde vragen te openen kan de leerkracht met een zwart vlak starten en gaandeweg meer delen van het schilderij tonen. De vragen worden dan onvermijdelijk breder: wat zie je? Hoe kom je tot die *waarneming*? Waarom maak je die interpretatie bij die *waarneming*? Werkvormen uit Visible Thinking kunnen inspiratie bieden.

2 Als *verbeeldingskracht* centraal staat bij de bespreking van het schilderij, kiest de leerkracht onvermijdelijk voor een ander type werkvormen. Dan zou ze bijvoorbeeld de vraag stellen: verzin minstens vijf verschillende visies op dit schilderij. Kies eventueel verschillende rollen: volk, adel, burgerij, clerus, romanticus, verlichter, vrouw, man... Werkvormen uit het creatief denken kunnen inspiratie bieden.

3 Sterker rond *analyse* werken is ook mogelijk, door de romantische beeldvorming naast een meer classicistisch of eventueel een modernistisch schilderij te plaatsen bijvoorbeeld, en te analyseren waarom Delacroix de Franse Revolutie vier decennia na de feiten op die manier heeft afgebeeld.

Ook de keuze voor het dominerende culturele *medium* moeten we vanuit het kader in vraag stellen. De focus ligt – zoals meestal bij geschiedenis – op het woord, terwijl werken vanuit beelden, lichaam of tekens eveneens tot waardevolle inzichten kan leiden.

Om leerlingen te laten inzien dat het begrip 'revolutie' verschillende ladingen en interpretaties dekt, kan een leerkracht bijvoorbeeld vragen om symbolen te bedenken voor 'revolutie'.

Het samenstellen van een kleurenpalet, een beeld of een collage, en vandaaruit tot een bespreking komen, kan ook zinvol zijn. Denkend vanuit lichaam is iets vergelijkbaars mogelijk. De leerkracht kan vragen om houdingen, personages of status te associëren met revolutie of er oefeningen rond te doen. Uiteraard is een aangepaste diversiteit in opdrachten mogelijk.

Tot slot kan de vraag rijzen waarom voor deze culturele uiting of dit schilderij is gekozen? Het is heel gekend en al veel besproken. Kunnen andere culturele uitingen (schilderijen, gravures, muziekstukken, gebouwen, toneelstukken...) interessantere verhalen opleveren? (*Uitgewerkt door Leen Alaerts*)

Een toepassing uit Engels

De toepassing uit Engels is een literatuuropdracht. Ze is uitgewerkt door de resonantiegroep aan de HUB. Opnieuw beschrijven we eerst de huidige praktijk, om vervolgens verbeteracties te formuleren vanuit het kader.

De studenten lezen vier boeken: *Cal* (Bernard MacLaverty), *The White Tiger* (Aravind Adiga), *Atonement* (Ian McEwan) en *One Good Turn* (Kate Atkinson). Vervolgens krijgen ze vier mogelijke opdrachten, die ze elk op een andere roman toepassen. Ze bepalen zelf welke opdracht op welke roman. De eerste twee opdrachten zijn groepsoopdrachten, de laatste twee zijn individueel.

1

Maak een presentatie over de roman, waarin je een antwoord geeft op de onderzoeksvragen. Verwerk naast eigen inzichten ook andere opinies.

2

Maak een voorstelling (film, theater, poppen, beelden, figuren...) van een roman.

3

Schrijf een review over een roman.

4

Beantwoord een examenvraag over een roman.

De hoofddoelstellingen van de lectuur zijn momenteel als volgt geformuleerd:

- de studenten begrijpen het boek;
- de studenten kunnen het boek in een literaire traditie plaatsen;
- de studenten kunnen bepaalde aspecten van de Britse samenleving of het Gemeenebest begrijpen, en vanuit de roman benoemen.

Als we de doelstellingen vanuit het kader herbekijken, moet er meer aandacht komen voor het geven van betekenis, evenals voor het genieten van het leesproces, het interpreteren van het boek, het zoeken naar manieren om die betekenisgeving te uiten en het openstaan voor interpretaties van andere studenten.

Bij het screenen van de opdracht valt op dat verschillende *culturele vaardigheden* aan bod komen. Sommige opdrachten focussen sterker op analyseren en conceptualiseren, terwijl andere meer ruimte laten voor waarneming en verbeelding. Er is dus een mooi evenwicht. Dat wil niet zeggen dat er geen verbeteracties mogelijk zijn.

1 *Conceptualiseren en analyseren* domineren. Het kan een mogelijkheid zijn om de schriftelijke examenopdracht te vervangen door een mogelijkheid uit opdracht twee en die dus op te splitsen.

2 Er is een verschil in begeleiding. Bij het conceptualiseren en analyseren krijgen de studenten literatuurtips. Dat oefent de lector met hen in de les. Het proces van waarnemen en verbeelden wordt echter volledig aan de studenten zelf overgelaten. Sterkere coaching of meer oefeningen kunnen het creatieve proces versterken en het waarnemingsvermogen stimuleren.

Kortom, het kader vraagt om doordachtere keuzes in de dagelijkse lespraktijk. Zo openen zich nieuwe perspectieven, wat tot een rijkere, geschakeerdere inkleuring van de leeromgeving leidt. Bovendien reikt het kader criteria aan. Door de vragen te stellen, wordt duidelijk of het al dan niet om een cultureel kwalitatieve leeromgeving gaat. Zo valt meer ruimte laat voor verschillende vaardigheden, en dat ze meer weloverwogen bepaalde culturele media en culturele uitingen inzet, dan het lesmoment in geschiedenis. Leerkrachten vertrouwen tot op heden vaak op een buikgevoel om te weten of ze al dan niet cultureel interessant werken. Dit kader biedt meer houvast, zonder normatief te willen zijn. Zoals in iedere vorm van didactisch denken vergt dit kader aanvankelijk oefening, maar het kan gaandeweg evolueren naar een tweede natuur. Cultuuronderwijs wordt dan een bril die leerkrachten zonder inspanning op- of afzetten.

(Uitgewerkt door *Lysbeth Jans*)

3

Ook blijkt dat de opdrachten die het meeste op waarnemen en verbeelden gericht zijn, pas op het einde van het jaar vallen. Een alternatief is om eerst te werken vanuit waarneming en verbeelding, om vervolgens over te gaan op analyse en conceptualisering. Starten met een meer creatieve opdracht inspireert om in een volgend stadium bij een andere roman dieper te graven en meer creatief te analyseren.

Bij het bevragen van de culturele media komt duidelijk naar voren dat er ruimte is voor beeld en lichaam. Dat de nadruk op taal ligt, is in een taalvak vanzelfsprekend. Culturele media kunnen wel inspireren om de opdrachten gediversifieerder te maken. Zo kan de tweede opdracht opgesplitst worden in:

1 een live voorstelling of optreden in een medium naar keuze: een gedicht of essay voordragen, een theaterscript, een dansvoorstelling, een poppentheater...;

2 in een tweede opdracht kan de focus liggen op digitale media of opnames (een film, een geluidsfragment, een foto), waarbij de studenten zich opnieuw kunnen uitdrukken in een medium naar keuze: beeld, tekens, lichaam of taal.

De lector koos de vier romans heel weloverwogen. Elk boek belicht een ander aspect van de Britse of Gemeenebestcultuur.

5. Culturele experimenteerruimte

Het geschetste vragenkader reikt tot nu toe nog geen handvaten aan om voor bepaalde culturele vaardigheden, media of uitingen te kiezen. Cultuureducatie gaat niet enkel om het stellen van vragen. Het meervoudig inkleuren van een dagelijkse leercontext is op zich geen doel. Een cultuurgebaseerde leeromgeving werkt ook aan specifieke doelstellingen.

In cultuureducatie staan twee kerndoelstellingen voorop. Enerzijds ontwikkelen leerlingen hun **verbeeldingskracht**. Anderzijds vormen ze een **cultureel zelfbewustzijn**. Beide doelen veronderstellen een heel open leeromgeving. Leerlingen moeten de vrijheid krijgen om te creëren. De school wordt zo een atelier, waar exploratie, spel en dromen centraal staan. Cultuureducatie vraagt om een bewuste, nieuwsgierige en zelfs poëtische omgang met de werkelijkheid.

Kortom, het creëren van een **culturele experimenteerruimte** staat in cultuureducatie centraal. Bij de keuze voor bepaalde culturele vaardigheden, media en uitingen is die betrachting doorslaggevend. Dat is op zich echter wat vaag. Literatuur uit de kunst- en cultuureducatie biedt soelaas. Heel wat methodes die onder meer door Mooss, Het Paleis, het ABC-huis, Kunst in Zicht, De Veerman, Mus-E, K. Robinson, B. Dekeyser, E. Bos en P. Timmermans beschreven zijn, bieden aanwijzingen om een cultureel prikkelende leeromgeving te ontwerpen. Referenties vind je in de literatuurlijst achteraan in het boek. Die veelheid ballen we samen in **drie stapstenen** die handvatten bieden bij de keuze voor bepaalde culturele vaardigheden, media en uitingen.

III Didactisch kader

Variëren en differentiëren

Verbeeldingskracht ontplooit zich pas, als leerlingen zich aangesproken voelen. In cultuuronderwijs ligt het accent op de persoonlijkheid van de leerling. Iedere leerling heeft zijn eigenheid en dus ook eigen noden en verwachtingen. Dat betekent dat zo veel mogelijk op maat wordt gewerkt. Je kunt een klasgroep dus onmogelijk als een monolithisch geheel behandelen. Leerlingen krijgen best de ruimte om waar mogelijk zelf keuzes te maken. Dat vertaalt zich in een veelheid van keuzeactiviteiten, gedifferentieerde opdrachten, begeleidingsmanieren en rapporteringsvormen. Idealiter heb je als leerkracht een denkbeeldige gereedschapskoffer bij je, waaruit je de tools haalt die de leerling nodig heeft. Elke leerling is sterk in bepaalde culturele vaardigheden en media, en is geïnteresseerd in bepaalde culturele uitingen. De interesses, leerstijlen en informatievaardigheden kunnen sterk uiteenlopen. Kwaliteitsvolle cultuureducatie streeft daarom onvermijdelijk een weloverwogen variatie na in culturele vaardigheden, media en uitingen.

Naast variatie is ook differentiatie essentieel. Voor

leerlingen die meer nood hebben aan sturing, begeleiding, vaardigheden, reflectie moet je opvang voorzien. Niet alle leerlingen hoeven noodzakelijkerwijs alles gedaan te hebben. Een flexibele normering stimuleert de motivatie sterk.

6. Drie stapstenen

Uitdagen en structuur bieden

In de literatuur over kunst- en cultuureducatie komt steevast het wankel evenwicht terug tussen uitdaging en structuur, of tussen risico en veiligheid. Verbeeldingskracht en creativiteit ontplooiën zich het beste in de zone die het midden houdt tussen vrijheid en beperking. Leerlingen moeten in de eerste plaats de ruimte krijgen om zich zelf een beeld van de werkelijkheid te vormen. Ze creëren zelf, nemen eigen initiatieven, ontwikkelen zelfstandig inzichten en bedenken concrete oplossingen. Grenzen verleggende en zelfs vreemd aandoende ideeën verdienen daarbij aanmoediging. Vermijd dus disfunctionele, vastgeroeste denkpatronen en zeker negatieve beloning bij afwijkende meningen. Leerlingen moeten gestimuleerd worden om andere wegen te bewandelen en gekke gedachtekronkels te maken. Mentale, fysieke en sociale vrijheid, en ruimte om te experimenteren én dus ook om 'fouten' te maken, is essentieel.

Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen zich veilig voelen. De leeromgeving moet voldoende bekend zijn en structuur bieden. De opdracht, het gewenste gedrag, de afspraken en de doelstellingen dienen duidelijk te zijn. Leerlingen hebben voldoende stapstenen, modellen, handvatten en instrumenten voorhanden om hun opdracht tot een goed einde te brengen. Hoe veiliger een deelnemer zich voelt, hoe verder hij of zij buiten het voor hem of haar vertrouwde terrein zal willen zoeken naar nieuwe oplossingen. Het omgekeerde geldt ook. Wie zich onveilig voelt, zal krampachtig op zoek gaan naar vertrouwde oplossingen, naar voorkeursvaardigheden en voorkeursmedia.

Leg de lat dus niet te snel te hoog. Veel leerlingen in het secundair onderwijs vinden van zichzelf dat ze weinig creatief zijn. Als leerlingen niet vertrouwd zijn met actief of creatief werken, dan heeft een (eerste) opdracht zeker niet te uitdagend te zijn. Opdrachten hebben idealiter een geleidelijke opbouw (ladder). Een verkennende fase met eenvoudige oefeningen, vervolgens kleine uitdagingen en pas later in het leerproces meer complexe taken zullen leerlingen het beste motiveren om verantwoordelijkheid te nemen.

Aan de andere kant kan te veel veiligheid overkomen als betutteling of als een onechte leeromgeving. Een gebrek aan uitdaging leidt tot verveling. De graad waarin leerlingen uitgedaagd willen en kunnen worden, is afhankelijk van leerling tot leerling. De mogelijkheid moet geboden worden om ook met vertrouwde of bekende oplossingen te werken. Leerlingen die eerder imiterend leren of die bang zijn om te mislukken, moeten de mogelijkheid hebben om bij het meer evidente te blijven. Anderen moeten zich gemotiveerd voelen om niet tevreden te zijn met het eerste resultaat. Kortom, iedere leerling moet op zijn niveau aangemoedigd worden om iets nieuws te proberen.

Verbinden en samenwerken

Verbeeldingskracht slaat bruggen. Het gaat om grenzen verleggen, disciplines doorbreken, verwondering opwekken, uiteenlopende oplossingen voor verschillende situaties. In de ontmoeting met anderen kan het culturele zelfbewustzijn groeien. Cultuureducatie maakt voortdurend de transfer of de vertaling naar andere vakgebieden, contexten, zintuigen, muzische domeinen, culturele uitingen, media of vaardigheden. Met andere woorden: de transfer die cultuureducatie maakt, kan **heel divers van aard** zijn. Alleen op die manier wekt cultuur de verwondering, de emotie en/of de schoonheid op die haar kenmerkt. Bovendien ontstaat een beeld van de werkelijkheid, met name door iets onbekends te verbinden met de eigen bagage. Didactisch zoekt rijk cultuuronderwijs dus bewust inspirerende samenwerkingsverbanden en zinvolle interdisciplinaire thema's op.

Zowel in culturgebaseerd onderwijs (CGO) – ontwikkeld door Johan De Witt ⁽²⁾ – als in literatuur rond creativiteit en creatief denken ⁽³⁾ staat **het leggen van (ongewone) verbanden** centraal. Een creatief vermogen komt voort uit een rijke, uiteenlopende bagage enerzijds en een openheid voor nieuwe combinaties, vondsten en vragen anderzijds. De voor de hand liggende associaties, koppelingen en aannames worden losgelaten of overschreden. Frisse ideeën en beelden zijn meestal niet nieuw op zich, maar maken een nieuwe en spitsvondige connectie.

⁽²⁾ www.cultuuralsbasis.nl

⁽³⁾ Byttebier, I. (2003). *Creativiteit Hoe? Zo! Inzicht, inspiratie en toepassingen voor het optimaal benutten van uw eigen creativiteit en die van uw organisatie*. Tiel: Lannoo.

⁽⁴⁾ www.cultuurindespiegel.nl

Daarnaast komt zowel in de pilootprojecten van *Cultuur in de spiegel* ⁽⁴⁾ als in het CGO de samenwerking tussen leerkrachten, culturele instellingen en leerlingen naar voren als een grote meerwaarde van cultuuronderwijs. CGO werkt veelal thematisch. **Interdisciplinair denken is het objectief**. Leerlingen leggen zo veel mogelijk links met de actualiteit, hun eigen ervaringen en andere vakgebieden. Waar mogelijk brengen ze zo veel mogelijk ondervijstijd door in de omgeving van de school en bij culturele instellingen. Er wordt gestreefd naar een maximale uitwisseling in expertise.

Net daarom is het zo belangrijk om het hele team bij cultuuronderwijs te betrekken en om duurzame partnerschappen op te bouwen met organisaties buiten de school. Het Cultuur-actie-plan (zie deel 2) kan als leidraad dienen. **Cultuureducatie is onderwijs dat steeds opnieuw wordt uitgevonden**. Uitwisseling van *good practices* is vanzelfsprekend inspirerend en zelfs noodzakelijk, maar er gelden geen universele regels. Iedere betrokkene legt eigen verbanden en accenten, en bouwt unieke samenwerkingen en partnerschappen op. Dat neemt niet weg dat meer interactie niet steeds bijdraagt tot een inspirerend cultureel klimaat.

In de praktijk

Tot slot hebben we het instrument getoetst aan de praktijk. De lectoren uit resonantiegroepen in de KHLLeuven en de HUBrussel gingen met het cultuurschip aan de slag. Daarbij kwamen verschillende lectoren tot vergelijkbare conclusies. De meeste docenten screenden een creatieve opdracht uit de eigen lespraktijk. Engels, PKV, geschiedenis en aardrijkskunde waren de vakken die getoetst werden. Bij hun keuze voor bepaalde culturele vaardigheden, media en uitingen kwamen regelmatig de volgende kritische bedenkingen terug.

- *Ik begeleid sterk de vaardigheden 'conceptualiseren' en 'analyseren', maar veel minder 'waarnemen' en 'verbeelden'. Het creatieve proces speelt zich voor een groot stuk buiten de contacturen af. Studenten krijgen te weinig gerichte opdrachten, vraagstellingen en oefeningen die de waarneming en de verbeelding rijker zouden maken. Meer groepcoaching in het creatieve proces zou een meerwaarde zijn.*
- *Een te vrije opdracht levert matige resultaten op. Inhoudelijke diepgang combineren met creativiteit is niet vanzelfsprekend. De opdracht is voor veel studenten wellicht te ruim of te vrij. Voldoende sturing is nodig, zeker voor studenten die niet gewoon zijn om artistiek te werken. Veel valt op te lossen door de koppeling in groep te maken.*
- *De verantwoordelijkheid en het vrije keuzeproces van de studenten kunnen groter. De studenten kunnen misschien vrijer bepalen in welk medium ze zich uitdrukken, welke roman ze lezen, of welke vragen ze zich stellen. Misschien kan ik hen meer verantwoordelijkheid geven in wat ze verwerken en hoe ze zich evalueren. Differentiatie in doelstellingen wil ik eventueel overwegen.*
- *Ik expliciteer best sterker dat ze verschillende culturele uitingen en diverse perspectieven aan bod moeten laten komen. Studenten beperken zich vaak tot het narratieve en vertolken soms slechts één standpunt.*

- *Ik besteed nog te weinig aandacht aan het inzicht in het eigen culturele zelfbewustzijn. Studenten benoemen best sterker hoe en waarom ze in hun creatieve proces bepaalde keuzes hebben gemaakt. De gevoelens en associaties krijgen te weinig plaats. Daardoor worden de leerlingen zich onvoldoende bewust van hoe ze hun vaardigheden inzetten.*
- *Ik besteed erg veel aandacht aan de media woord en beeld. Ik wil bewuster op zoek gaan naar opdrachten die verbonden zijn met lichaam of tekens.*
- *Het benoemen van wat cultuureducatie is en waar haar meerwaarde in schuilt, gebeurt te weinig.*
- *Een sterkere samenwerking en uitwisseling met andere vakken en collega's zou een meerwaarde zijn.*
- *Studenten leggen onvoldoende links met andere cursus- en opleidingsonderdelen, en andere culturele thema's en uitingen.*
- *Ik heb gemerkt dat studenten het sterkst worden aangesproken door de 'gekende vormen' van kunst en door monumentale werken die er echt uitzien als een standbeeld of een monument. Ze kiezen voor het 'normale'. Met experimentele filmpjes of graffiti als kunst voelen ze geen verbondenheid. Wellicht is dat te verklaren door het feit dat het in de schoolcontext te weinig aan bod komt.*

Kortom, het cultuurschip maakt voor veel leerkrachten concreet hoe een leeromgeving op basis van cultuureducatie eruit kan zien. Bovendien geeft het instrument handvatten om de kwaliteit van een creatieve opdracht na te gaan en eventueel verbeteracties te formuleren. We wensen je in ieder geval veel inspiratie toe!

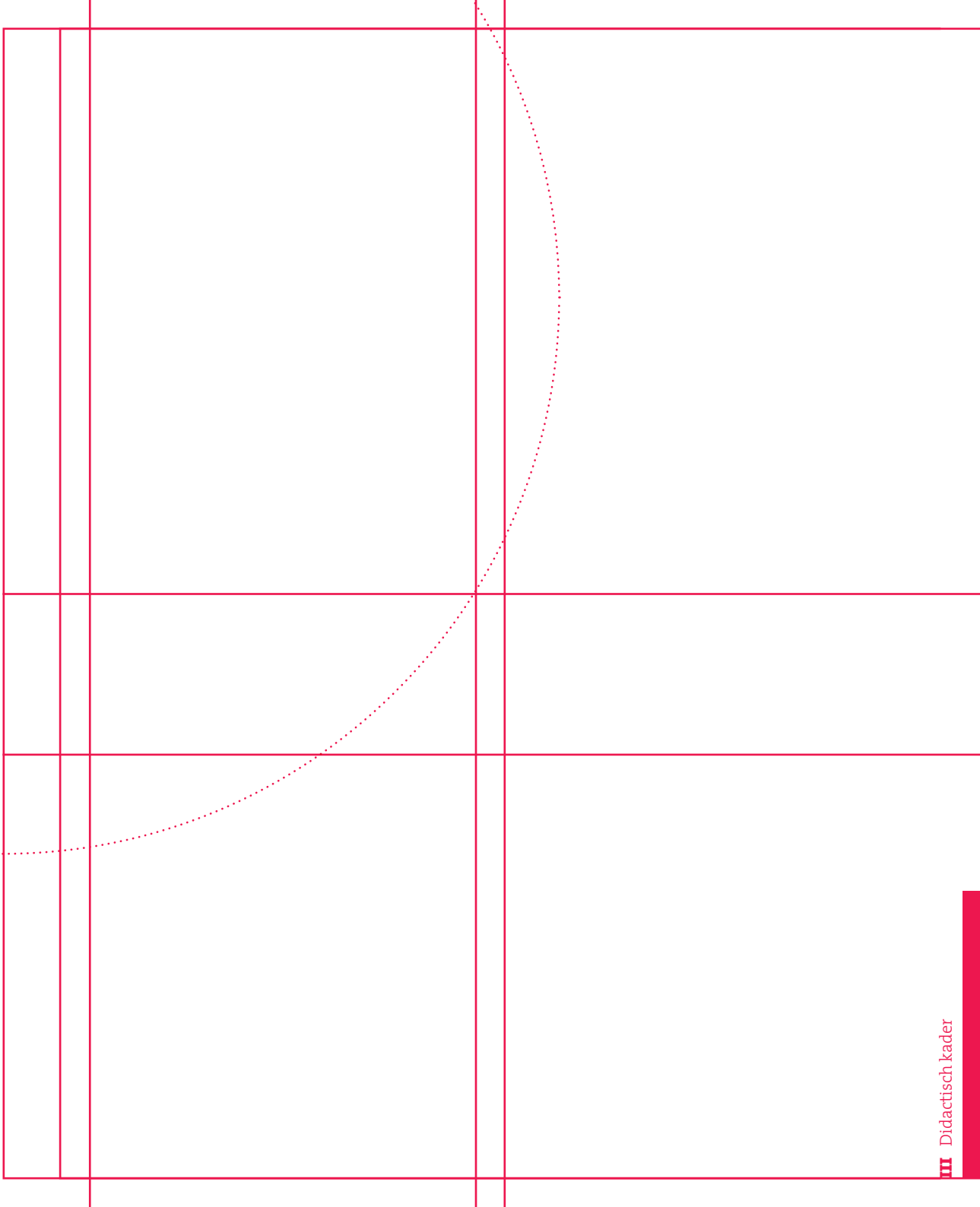
7. Evaluatie in cultuureducatie

Net zoals een actuele visie op cultuureducatie gemakkelijk aansluiting vindt bij hedendaagse visies op leren, zal de component 'evaluatie' inspiratie kunnen vinden in de verruimde visie op evaluatie (assessment) in het onderwijs. Enkele steeds terugkerende kenmerken van *assessment* zijn herkenbaar in cultuureducatie:

- **Product- en procesevaluatie:** de focus ligt niet enkel op het leerresultaat, maar ook op de weg die afgelegd wordt om dat resultaat te bereiken. In een leerlijn cultuureducatie wordt een groei in cultureel (zelf)bewustzijn nagestreefd. Dat betekent dat de groei, het proces dat wordt afgelegd, in kaart moet worden gebracht.
- **Constructie (in plaats van reproductie) van (zelf) kennis en vaardigheden:** het laten groeien van het culturele zelfbewustzijn is een hoogst individuele aangelegenheid. In het metaforisch denken worden concrete feiten en gebeurtenissen verweven met persoonlijke ervaringen, herinneringen opgeslagen in een geheugen, een verleden dat voor iedereen uniek is.
- **Gebruik van authentieke situaties:** persoonlijke ervaringen die we in onze persoonlijke rugzak meedragen, zijn per definitie authentiek. Uitgangspunt van cultuureducatie is de cultuur waarvan we immanent deel uitmaken en die we constitueren.
- **Actieve rol van de leerling:** groeien in cultureel zelfbewustzijn is een actief proces dat nooit eindigt. Persoonlijke verwerking en reflectie liggen aan de basis van de groei. Verbeeldingskracht is, net als de andere culturele vaardigheden, geen vanzelfsprekend gegeven maar een bewuste inspanning van de cultuurparticipant.

- **Gedifferentieerd:** cultuureducatie houdt rekening met individuele verschillen, meer nog: die verschillen liggen aan de basis van een rijk metaforisch denken. Vanuit het cognitieve model van cultuureducatie kunnen verschillende instappen zinvol zijn: vanuit een bepaalde culturele vaardigheid, vanuit een medium of vanuit een culturele inhoud.
- **Veelzijdige evaluatie:** om een totaalbeeld te krijgen van de mate waarin een student een competent cultuurparticipant is, zullen verschillende bronnen ingezet worden: peer- en co-assessment, zelfreflectie, werkstukken, stage(lessen) verschaffen elk op hun manier informatie om tot een betrouwbare beoordeling te komen.
- **Geïntegreerde instructie en evaluatie:** evaluatie heeft vooral als doel het leerproces aan te wakkeren. Gericht feedback begeleidt een student in zijn groeiproces. Evaluatie is geen eindbeoordeling, het is een katalysator voor levenslang leren en groeien.

In cultuureducatie breken we een lans voor het formatieve, begeleidende karakter van een evaluatie. Gezien de inbedding in een hogeschoolcontext, waarin ook summatieve evaluaties aan de orde zijn, zullen we echter ook aan dit aspect enige aandacht besteden. We kunnen daarnaast bij het evalueren de focus leggen op het leerproces of -product.



8. Vormen van procesevaluatie

Competentiegericht onderwijs vergt specifieke middelen om studenten in hun opleiding tot leraar te begeleiden en te beoordelen.

Bij het ontwikkelen van cultureel zelfbewustzijn speelt reflectie een essentiële rol. Reflectie is een bewuste, doelgerichte activiteit, die wordt ingezet voor gedrags- of attitudeverandering, dus voor leren en ontwikkelen.⁽⁶⁾ Reflecteren kan via uiteenlopende insteken gebeuren. In principe komen in cultuureducatie dezelfde reflectieve vaardigheden aan bod als in andere opleidingsonderdelen. Het gaat vooral om reflecteren over jezelf in relatie tot cultuur en je affiniteit met de culturele vaardigheden; het is dus bij uitstek een metacognitieve vaardigheid. Op elk moment in de leerlijn zal die vaardigheid ingezet worden om inzicht te krijgen in de samenhang tussen ervaringen, interpretaties en (leer)inzichten bij de student. Het onderwerp van reflectie zal doorheen de leerlijn variëren: van reflectie over het persoonlijke handelen (*zijn*) naar reflectie over het beroepsmatige handelen als leraar (*inspiren*).

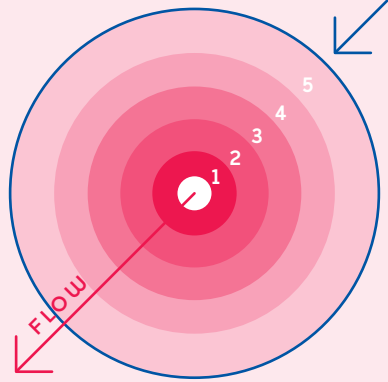
Traditionele reflectiemethoden gaan uit van een (cyclisch) spiraalmodel, waarin systematisch een aantal reflectiestappen worden doorlopen. Reflectie volgens deze methode richt zich vaak op een aantal factoren: omgeving, gedrag, bekwaamheden en overtuigingen. Meer recente opvattingen over reflecteren (bijv. kernreflectie van Korthagen⁽⁶⁾) komen tegemoet aan dieperligende lagen van de persoonlijkheid die invloed uitoefenen op de opvattingen van een student en de manieren waarop hij zich als cultuurparticipant zal op(en) stellen, maar die niet zomaar te veranderen zijn. Het zelfbeeld van een student kan de ontwikkeling van culturele vaardigheden of het een cultureel zelfbewustzijn in de weg staan. Zo kan de vaste overtuiging dat je nu eenmaal niet creatief bent, de ontwikkeling van de verbeeldingskracht negatief beïnvloeden.

⁽⁶⁾ www.reflectietools.nl

⁽⁶⁾ Korthagen, F. & Evelein, F. (2010). *Werken vanuit je kern*. Amsterdam: Boom/Neiissen

HET UI-MODEL

KERNKWALITEITEN



- Omgeving**
Wat kom je tegen?
(Waar heb je mee te maken?)
- 5. Gedrag**
Wat doe je?
- 4. Competenties**
Wat kun je?
- 3. Overtuigingen**
Waar geloof je in (in de situatie)?
- 2. Identiteit**
Wat denk je over jezelf/
je professionele rol?
- 1. Betrokkenheid**
Wat zijn je diepste waarden?
Wat is je ideaal, je missie?

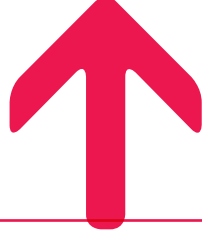
Figuur 1: Uimodel- kernreflectie volgens Korthagen

In het model van lagen van de persoonlijkheid kunnen verschillende niveaus een rol spelen in het functioneren. De lagen dicht bij het centrum (identiteit en betrokkenheid) raken de kern van de persoon. Het identiteitsniveau heeft betrekking op het ervaren van de persoonlijke eigenheid. Culturele identiteit gaat dan over de plaats die een persoon inneemt in het culturele systeem waarvan hij deel uitmaakt. Reflectie op het niveau van betrokkenheid betekent dat men zich vragen stelt als: 'waartoe' men zijn werk wil doen of – nog verder – wat men als zijn roeping in de wereld ziet. Dit is een transpersoonlijk niveau, omdat het gaat om de 'bewustwording' van de betekenis van het eigen bestaan in het grotere geheel van de wereld, en de rol die men voor zichzelf ziet in relatie tot de medemens. Mensen die handelen vanuit het niveau van betrokkenheid, bevorderen eenzelfde type bewustzijn in hun omgeving. Reflecteren over de binnenste lagen is niet beperkt tot een concrete ervaring (bijv. een tegenvallende stageles). Belangrijke vragen daarbij zijn:

- 1** Wat is de (eigenlijk) gewenste doeltoestand (ideaal) die de persoon zou willen bereiken?
 - 2** Welke beperkingen (gedrag, gevoelens, beelden, overtuigingen) verhinderen het bereiken van die doeltoestand?
- Het antwoord op de vragen leidt tot het bewust worden van een spanning of discrepantie. Een voorbeeld: een student vindt het belangrijk dat zijn leerlingen maatschappelijke fenomenen kunnen analyseren, maar wordt gehinderd door de overtuiging dat zijn leerlingen daar nog te jong voor zijn. Door te reflecteren kan het bewustzijn rijpen dat zijn gebrek aan voldoende bij het lesgeven met dat onderliggende spanningsveld te maken kan hebben. De beperkende gedachte verhindert dat kernkwaliteiten bij de student gevoeld worden.

Belangrijke vaardigheden van de docent-coach zijn dan ook: **kernkwaliteiten herkennen en bekrachtigen**. Bij het begeleiden van het terugblikken is het van belang dat de coach zich inleeft in de nagestreefde doeltoestand en in de beperkingen die de gecoachte ervaart, en daar **empathie** voor toont. Bij een gesprek mag de coach niet blijven hangen op het niveau van de feiten, maar moet hij durven doorvragen op het niveau van identiteit of betrokkenheid, met vragen als: "wat is eigenlijk je diepste wens?", "wat in jezelf laat je eigenlijk in de steek, als je dat doet?" of "wat voor situatie hoop je aan het eind van je opleiding bereikt te hebben?" Heel belangrijk is ook dat de coach de vaardigheid **echtheid** kan inzetten. Daarbij laat hij iets zien van wie hij zelf is of van waar de eigen bezieling ligt. De vaardigheid **confronteren** verdient speciale aandacht bij de bevordering van kernreflectie. Het gaat er dan om iemand te helpen zich bewust te worden van het spanningsveld tussen doeltoestand en beperking(en).

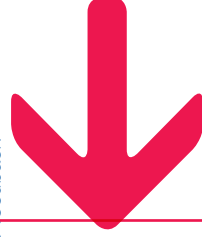
Het (e-)portfolio is een evaluatietool die in de lerarenopleiding courant wordt ingezet. In het portfolio doen studenten verslag van hun (competentie) ontwikkeling om de groei te kunnen volgen en/of waarderen. Aan de basis van de beschrijvingen ligt steeds de belangrijke vaardigheid 'reflectie'. Over de manier waarop een portfolio in het onderwijs gebruikt wordt, en over de manier waarop het (al dan niet) beoordeeld moet worden, lopen de meningen uiteen. Het eenduidig interpreteren, meten en waarderen van de inhoud is allerminst eenvoudig. Klassieke portfolio's nemen vaak de vorm aan van een bundeling uitgeschreven teksten (verslagen, reflecties...). Omdat het stimuleren van andere media (niet-taal) een belangrijke component van cultuureducatie is, biedt het inzetten van beeld- (en muziek)taal mogelijkheden om tot een rijker (digitaal) cultuurportfolio te komen.



Cultuurportfolio

Deze vormen van evaluatie verhogen de betrokkenheid van de student(en) in hun leerproces, wat kan leiden tot een grotere motivatie en meer inzet. In alle fasen van de leerlijn kunnen zij een functie hebben:

- **Zijn:** doordat studenten onderling ervaringen uitwisselen, worden zij zich bewust van andere interesses en kwaliteiten bij hun medestudenten. De medestudenten (*peers*) fungeren als een spiegel voor het vormen van hun cultureel zelfbeeld.
- **Groeten:** medestudenten en leerkrachten kunnen betrokken worden bij de feedback over de gemaakte vorderingen met betrekking tot de culturele vaardigheden.
- **Inspireren:** ook hier spelen medestudenten en leerkrachten de rol van **klaankbord**. Tevens kunnen de leenlagen voor wie de cultuureducatie bestemd is, op een directe (bevragingen) of indirecte (leerlingsevaluaties) manier krachtige feedback genereren.



Peer- en assessment

9. Vormen van productevaluatie

Criteriumgericht interview

In een competentiegericht onderwijsstelsel staan aspecten centraal als: studenten volgen en begeleiden, portfolio's aanleggen en individuele competenties beoordelen. Dat betekent dan ook dat ze best individueel kunnen worden gebetst dan wel bevraagd. In een criteriumgericht interview (of portfoliogesprek) krijgt de student via een gestructureerd mondeling onderhoud de kans om de docent ervan te overtuigen dat hij de vooropgestelde culturele competenties voldoende bezit. Hij beschrijft de situaties zo helder en concreet, dat de docent het gevoel heeft erbij geweest te zijn. Het portfolio kan als startpunt dienen. De structuur van het gesprek kan bepaald worden vanuit het **STARR-model**⁽⁷⁾. Achtereenvolgens worden gegevens in verband met de **Situatie**, de specifieke **Taak**, de ondernomen **Actie**, het bereikte **Resultaat** en de **Reflectie** over de ervaring besproken:



S Situatie: beschrijf nauwkeurig de specifieke (begin) situatie: les, project, gesprek met ouders, vergadering...

T Taak: wat was jouw (aandeel in de) opdracht? Welke doelen heb je gesteld voor de leerlingen/voor jezelf?

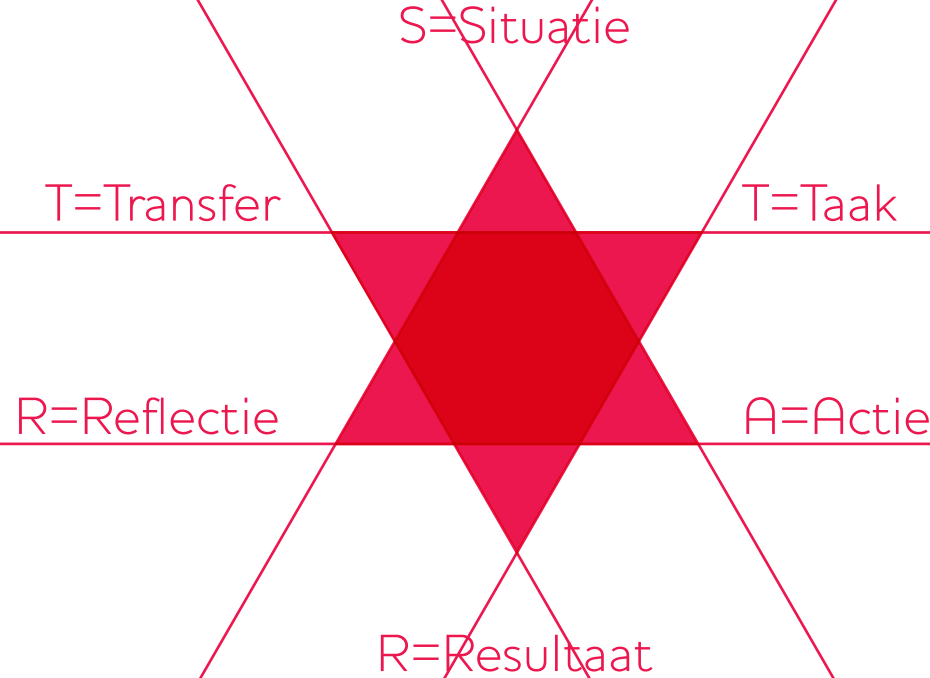
A Actie: hoe heb je het aangepakt? Op welke manier heb je de culturele vaardigheden bij je leerlingen gestimuleerd? Waarom pakte je het op die manier aan?

R Resultaat: welk effect had je aanpak op de leerlingen, de klas, het lesverloop?

R Reflectie: ben je tevreden met je aanpak? Wat ging goed, wat minder goed? Zou je het een volgende keer anders aanpakken?

Soms wordt aan dit model nog de rubriek **Transfer** toegevoegd, waarin naar de toekomst wordt gekeken, meer bepaald naar de wijze waarop de meegemaakte ervaringen leeransen voor andere situaties bieden.

Conform ons pleidooi voor het inzetten van een rijk gamma aan media bij het benaderen en bespreken van de culturele realiteit, moet je er als beoordelaar voor waken om taalvaardige studenten bij dit soort gesprekken vlugger hoger in te schatten. Het stavingsportfolio dat bij dit soort gesprekken wordt ingezet, kan immers ook uit (niet-talige) werkstukken, foto- of videomateriaal, getuigenissen van derden bestaan.



10. Enkele suggesties om verbeeldingskracht te evalueren

De culturele vaardigheid verbeelden leunt nauw aan bij het (actuele) thema creativiteit. In de bedrijfswereld klinkt al jarenlang de roep naar creatieve en innovatieve werknemers om de slapbakkende economie een boost te geven. Hoewel het begrip creativiteit op zich zowel in de economie als in het onderwijs voldoende is ingeburgerd, staat het onderzoek naar de didactische aspecten ervan nog in de kinderschoenen. Hoe kun je creativiteit aanleren en evalueren? In de DOE-kast vind je alvast enkele ideeën om creatieve processen bij je studenten aan te wakkeren.

Creativiteit zal altijd leiden tot een product dat op de een of andere manier origineler is dan een ander product. In die zin kunnen we de creativiteit in een lerarenopleiding beoordelen in de diverse producten die studenten in de loop van het curriculum afwerken. Als voorbeeld nemen we een les die een student in het kader van een didactisch atelier of een actieve stage voorbereidt. Door het aspect creativiteit in de bespreking en de evaluatie expliciet ter sprake te brengen, stimuleren we (het belang van) de verbeeldingskracht bij de studenten.

In het volgende voorbeeld ⁽⁸⁾ worden verschillende niveaus van creativiteit toegekend aan zowel het eindproduct als het ontwerpproces van een les.

	creativiteitsniveau in product	creativiteitsniveau in proces		
5 universeel	innovatieve en verrassende les, waardevol voor alle betrokkenen (leerlingen, leraar, collega's...)	een geïntegreerd en holistisch proces, waarin creatieve technieken in verschillende fasen expliciet gebruikt worden		Een persoonsgerichte en begeleidend visie op evaluatie ontwikkelen is één zaak, ze in een opleiding implementeren is een andere. Nog steeds heerst in veel instellingen geen reflectiecultuur, maar eerder een puntencultuur, waarin presteren en zich van anderen onderscheiden centraal staan. Het hanteren van een formele kwalificatiestructuur noodzaakt het bepalen van minimumdoelen en objectieve beoordelingscriteria, om na te gaan of ze bereikt zijn. Beide functies van evaluatie zijn echter complementair. Een student die geprikkeld en uitgedaagd wordt om zijn eigen leerproces in vraag te stellen en te optimaliseren, zal later in het beroepsveld ongetwijfeld sterker staan.
4 relationeel	coherent geheel, waardevol voor de leerlingen en de leerlingen – op basis van het buikgevoel dat iets voor een bepaalde doelgroep kan werken	zuiver proces – verschillende nieuwe ideeën worden geëvalueerd en uitgetest – creatief denken wordt in verschillende fasen toegepast – de keuze van methodieken houdt rekening met de context		
3 multi-structureel	gekopieerde ideeën maar aangepast voor de specifieke doelgroep	eenvoudig proces, weinig ideeën – de keuzes zijn niet gemotiveerd of de selectiecriteria zijn onduidelijk		
1-2 uni-structureel	eigen lesidee, maar weinig efficiënt voor de leerlingen	zwak of onvolledig proces		
0 pre-structureel	gekopieerde les zonder aanpassingen voor de specifieke doelgroep, weinig leereffect voor de student	één idee, geen echt proces doorlopen		

11. Uitdagingen

⁽⁸⁾ Jaskari, M. (2012). *Assessing creative learning experiences*. Lepavaraa: lbd conference on creativity.

C3

1/3

Van Little James tot LL Cool J

Bespiegelingen van een rapper

Christophe De Schauvre

LL Cool J aka Ladies Love Cool J is een gereputeerde rapper, acteur en baas van een eigen kledinglijn. Hij mag worden beschouwd als het eerste goudhaantje van het legendarische Def Jam-platenlabel en nog voor Jay Z dé ceo van hiphop. Mogelijke bespiegelingen van een rapper op het schisma van rap-artiest – zakenman.

Little James leerde liplikken. Allerm minst eenvoudig om dan tegelijk stoer en zwoel te kijken. Yo, zelfs met je rechterhand je New York Yankees-cap beroeren, maakt het mondgebaar er niet cooler op. Met je tong je lippen bestrijken wint alleen aan kracht als er vrouwen bij zijn. Nee, Little James had nog niet de trekjes van LL Cool J, maar de gespierde taal maakte hem groot.

Tussen rad van tong en dat van fortuin ligt een bronx. Een vuige jungle waarin geweerschoten echoën als het geroekoe van grauwe stadsduiven. Little James had er schoon genoeg van om zich door deze jungle te laten ringeloren en met het gemak waarmee hij woordrijmen verzong, lukte het hem ook almaar beter om de pulserende stadsbeat in zijn hoofd te laten meelopen. Hij knikte. Likte nog eens. Lonkte naar de *ho's*, knikte naar de *bro's*, greep zich in het kruis en rechtte de rug.

De B van de Bang waarmee diens vader zijn jeugd verknald had, zindert voortdurend na als een onheils-tinnitus. Een levenslange begeleidingstune. Motherfucker. Zo bang van het geweerschot en tot enkele millimeters beperkte levensloop, zo vastbesloten was de kogel door de kerk. Die vernauwende blik van een kogel in de loop, gaf Little

James munitie voor het leven. Vloeken werd lyrischer, hooks venijniger. Coupletten waarin geen woord wordt gerept over Ondrea, moeder Queens' of haar fysieke, therapeutische relatie. Nee, de bagger die hij dreggen zou, was bedoeld om op te bouwen.

Eilandgeluk. Zoveel wist Little James van zijn leven te maken. Niet met ballast, maar nét met de bagger scheepte de nieuwe jonge god van het woordrijm de wereld af. Ho's, Bro's, ik lik mijn lip. Stofvrije baseballcap, New York Yankees, *no other crap*. Schouderklop, noeste blik, schalks kijkt deze JJ. Little James kreeg een *cool* over zich heen, zoals een medaille in de gilde van de swag dat ver-ijst. Niet zozeer met goud behangen, maar compleet ontketend, verzoent Little James zich almaar meer met zijn Afro-Amerikaanse én bronx-vertroebelde roots. Met de veerkracht van sit-ups geeft hij sindsdien geen schouderbreedte meer toe in het leven. Zijn biceps kreeg dezelfde omvang als zijn scepsis én het geluk torent dan hoger boven het woelwater uit. Eilandgelukkig bestijgt hij de troon als King of Queens, met een hoed als permanente kroon. Nooit zou hij dat aura van hoeden en petten nog afzetten.

Ik heb een beat nodig. Een beat nodig. Beaat bezing ik de liefde. Voor het leven, een beat moet je geven. Beat

de liefde die ik leef. Beaat. Tsj. Little Cool James spuit het met zichtbaar gemak. Hij likt almaar meer lippen en jawel, ook zij hebben het graag. Genotsdealer is hij de King of Queens en cool. Niemand bleef doof voor zijn Jams. Russell Simmons en Rick Rubin plukten de seriewoordenaar van zijn eiland, nog voor hij als een verstekeling zou verzanden in zolderkamerbeats. Niemand kon bevroeden dat de dag dat Russell en Rick Little Cool James tekenden, ze een kettingreactie in de wereld van hiphop zouden ontketenen. Alles werd goud. Midas kreeg een Afro-Amerikaanse evenknie en de gouden generatie nam terstond mythische proporties aan, net als de statuszucht van de motherfucKing Mid'ass.

Wat nou, statuszucht? Little Cool James kent zijn geschiedenis. Zwaait meer met Benjamin Franklin dan met George Washington, en erkent de illuminatie in de piramidale structuur van het leven. Harde valuta laten je wolkenkrabben en de dag dat Little Cool James nog Little James was en nog zijn liklip oefende, wist hij dat hij het hoofd hoog moest houden om de wolken te zien. Je kunt ellende dreggen, maar als je al snel enkel dollars overhoudt; weet je dat je niet te veel moet ziften.

Weet je hoe een miljoen dollar klinkt? Nee? Draai dan de radio op. Het massamedium en de ideale manier om te zeggen hoe je het leven in een houdgreep hebt. De getatoeëerde microfoon op mijn arm versterkt alleen maar die kracht. Ik leef muziek, alles klinkt in de oren. Ik hoor overal 'die sletjes' ook al hoor ik 'dyslectisch'. Ik blaas mijn woorden aan, balg aan de galg. Beats. Ik rijm honderddollarduit. Onbevreesd, bro. Grijp het kruis. De inkt van mijn tattoo dringt onmiskenbaar in de poriën van het leven. Geen rage maar tatoeage, inkt diep in m'n bitch.

Met Radio schrijf ik geschiedenis. Deze LL Cool James rijmt en rijft de miljoenen binnen. Het droomrijmen voor de spiegel maakt woord-romen tot zoete brei. I Can't Live Without My Radio is mijn megafoon en niet dat mijn smakelijke liplikken weerklinken, wel mijn snoeiharde uithalen die tot platina verworden. *Hooks of chorus*. Alles platina. Rappen is geen doel maar een middel, ik grijp die bitches om mijn snikkel. Slik de vergulde pil van deze motherfuckKing Mid'ass.

Des te meer gewichten Little James heft, des te meer hij LL Cool James wordt en hoe lichter hij door het leven lijkt te gaan. Nee, gespierde taal heeft meer om het lijf. Ik genereer succes met de niets ontziende kracht van Washington. Een muntgroene geldkraan

als een orkaan die de wereld doet kolken. Alles draait om mij. Cyclisch. Cynisch. Concentrisch, egocentrisch. Bro, de weg die Little James heeft afgelegd om hiphop heer te worden, is niet bezaaid met valkuilen. Ik maaik de valkuilen. Vanaf de dag dat ik Bang hoorde, knapte alle schroom. Ik vloek in ieders idioom, voor goede verstaanders: mot in spaanders. Ik verdelg met woorden op het ritme van backspinnende velgen.

Deze James is het predicaat Little ontgroeid. Succes torent me hoger boven de wolken uit dan jullie krabbers. *Bro, I grab my balls*. Scratch. Liplikkend en geen vuiltje aan de pet. Testosteron is niet meer dan een residu van mijn succes. Succes, dat is voor mij een *million dollar word*. Ik spel in dubbele woordwaarde en rijm dyslectisch voor jullie sletjes. Nee, tussen rad van tong en rad van fortuin ligt veel meer dan een bronx. Niet mijn afkomst heeft mijn (on)fortuinlijke lot bepaald, dat zou al te gek zijn. Het heeft me hooguit gehard en me de kracht gegeven om met een harde haal aan het leven te snokken.

Met halters tot de godenstatus, heb ik me naar boven gewerkt. Gewapend met woorden, op het scherp van de snee. De bronx leerde me sneller te leven. Vooruit. Niets ontziend. Ook al betekenen de rasse schreden dat je net zo goed tegen een loop aanloopt. Of tegen

die waaier aan mogelijkheden met bergen witte sneeuw, crystal, meth of ketamine. Ik zeg nee in alle mogelijk mime. Mijn neus steek ik in eigen zaken, of de benige kaken van de lady's. Nee, de snok die ik aan het rad heb gegeven, laat alle mogelijkheden in sneltempo passeren. Waar het stopt, is je lot.

Deze LL Cool J lijkt in niets nog op de Little James, op het liplikken na. Dat wordt tegenwoordig afgedaan als een zenuwtrekje, terwijl ik nooit zenuwachtig ben. Behalve nu dan. Misschien. Maar liplikken is geen trekje. Honderden vrouwen zullen dat beamen. Geen pose. Geen trekjes. Ik ben geen zenuwlijder! Krijg de klere. Ik bén ceo of hiphop. Ik run de business. Ik fit elke gelaatsuitdrukking even gemakkelijk als jeans met kakelverse Nikes. *Low crotch* kijk ik moeilijk. Verschrikkelijk moeilijk. Dat sorteert het meeste effect. Reken maar.

Moeilijk en gemeen, en meteen gaan alle poppen aan het dansen. Met dezelfde blik ook de vrouwen, en dan gaan ze vlot door de knieën. *Low crotch*, genieën. Woordrijmen is mijn AK47 en daarmee mik ik geheid onder de gordel. Geen wapen zo doelgericht als predicationen. Het wordt altijd wild om me heen, als ik schiet en ratel. *Rhymes* haken zich vast onder het vel én voor eeuwig in het brein van de kids. Dat ik

vandaag zenuwachtiger ben, is om die aanblik in de spiegel. De Little James zie ik. Nog steeds.

Geen vuiltje aan m'n cap. *Grab my balls*, rappers' kruisteken, bro. Nu ik hiphop bestuur, moet ik hoogstnodig mezelf tot businessmodel herleiden. Succes moet je spreiden. Teveel rappers doen dat niet. Houden vast aan dat ene trucje: woordgoochelen. Ik wil minder in mijn mouwen, méér in mijn zakken. Little James is LL Cool J nu, grootser geschapen dan *da niggaz* en het fluitje van 50 cent. Toegegeven: van alle facetten heb ik mijn eigen identiteit misschien nog het meest verloochend. Woordgoochelend. Ik lijst ho's en bro's. Zet alles in balans. Schrijf af, reken op. Lange termijn venijn. Die Tod Smith is het diepste mijn. Ik moet mezelf erkennen. Niet overroepen, niet Tod Smith wordt omgeroepen, nee, wat ik hoor is LL Cool J. Erkenning in stadiongalm. Deze LL Cool J wint de Grammy Award in categorie Best Rap Solo Performance. En terecht.

Het Shrine Auditorium in Los Angeles kan alleen maar daveren. Kijk rond en zie de zwarte massa aan mijn voeten. Negeer negers! Alle criticasters lik op stuk. Mama Said Knock You Out! Die Grammy Award is in hetzelfde goud gegoten als de letters van mijn visitekaartje, laat me dat onderstrepen met de

signatuur van ceo. Hiphop, dit is geen abdicatie. West en East, kust ze allemaal. Met Rose Golden Rolex houd ik vinger aan de pols van deze business en met goud omhangen ga je over je nek. LL Cool J is in de house. Ik ben hier. Houd de teugels in de hand en de riempjes strak, zeg ik links dan ook die handen; zeg ik rechts dan alle handen. Hey. Ho. Iedereen doet mee. Hip fucking hop, predikheren, LL Cool J zal je hiphop leren.

Christophe De Schauvre is freelance journalist. Hij publiceert overwegend over design in onder meer *DMuze (De Morgen)* en *Het Nieuwsblad Magazine*. Daarnaast is hij hoofdredacteur van het lifestylemagazine *MaXLife* en houdt hij er met **Soelaas.net** een blog op na. Zich even onttrekkend aan het journalistieke juk, laat hij hier zijn taalkundige pitbull los op het rappersgild.

2/3

Pour la petite histoire

*In de ban van de Ring: beeld en
betekenis in een klein burgerleven*

Jan H. Verbanck



Iconische cultuurmomenten kunnen een obscuur mensenleven danig tekenen. Ik weet er alles van en om het u te bewijzen, zal ik u een handvol verhalen vertellen, waarbij ik – zeg niet dat ik het niet gezegd heb – onverwacht van het ene been op het andere zal springen, mijmerend zal afdwalen, en door tijd en herinneringen zal rondstruinen als een haveloze zwerver, als een *loner*. Niet zozeer accuratesse drijft mij – hoe zou het ook kunnen, als je op je geheugen moet leunen – maar veeleer een hang naar *couleur locale*. Culturele waarde is overal om je heen, als je ze maar wilt zien. Je creëert jezelf een identiteit bijeen in Cultuur met grote C, maar des te meer in kleinkunst en folklore. Kom nu en volg mij, *to explore strange new worlds, to seek out new life forms and new civilizations, to boldly go where no man has gone before*.

Elf ben ik en "Zoals papa kleed ik mij bij 't Meuleken". Die slogan doemt geregeld in mijn geheugen op. In de jaren zestig kon je hem op grote billboards in 't Stad bewonderen, maar hij geeft ook weer hoe ik mij verhiel tot een van de helden uit mijn jeugd – en ook nog in latere jaren trouwens, maar daar komen we straks nog wel aan toe. In 2004 verklaart de Antwerpse rechtbank van koophandel het bedrijf 't Meuleken-Van Noten failliet... "De familiale structuur was de kracht, maar werd de ondergang,"

lees ik. 't Meuleken staat voor 120 jaar toptraditie in kleding op maat – lang dus voor Antwerpen een wereldvermaard *fashion centre* werd. Er is nochtans een link: vermaarde Dries is een telg van dit kleermakersgeslacht...

Enfin, elf dus ben ik onlangs geworden, wanneer ik op 30 mei 1969 aan de hand van mijn vader mee mag naar de marathon van Antwerpen. Neil Armstrong moet zijn "small step" nog zetten en Eddy Merckx zal, quasi gelijktijdig met Neil zijn stunt, over de meet bollen als eerste Belgische winnaar van de Ronde van Frankrijk in dertig jaar, maar ik vergaap mij aan de weergaloze *foulée* van de Australiër Derek Clayton. Op de Olympische Spelen in Mexico is hij het jaar voordien pas dertiende geworden, maar hij is wereldrecordhouder en de eerste man die ooit minder dan twee uur en tien minuten over een marathon heeft gedaan.

Op de Singel in Berchem, op een steenworp van waar wij wonen en pal naast de gloednieuwe Antwerpse Ring – ter inhuldiging waarvan deze marathon met internationaal deelnemersveld trouwens is georganiseerd – meer bepaald in het lange rechte stuk tussen de Grote Steenweg en het treinstation van Berchem: dààr loop ik tientallen meters over het

gras mee met Derek Clayton. Ik haak af met mijn korte beentjes, want het gaat me een tikje te snel, maar de reus van *down under* loopt die dag, voor mijn neus en een stukje samen met mij, opnieuw een sterk wereldrecord (2 uur 08 minuten 34 seconden), dat twaalf jaar stand zal houden.

Vier baanvakken in elke richting (toen, want intussen zijn het er zes of acht, denk ik!): is dat wel nodig, vroeg men zich af. Megalomaan! De dikke nekken van 't Stad! Enkele jaren later was de Ring al zodanig dichtgeslibd, dat het eind 1973 een hallucinant zicht was, toen er in volle oliecrisis autoloze zondagen werden gehouden en de Ring daar moederziel alleen lag, van alle voertuigen en bestuurders ontdaan... We speelden weer even waar we in de jaren zestig wel meer gespeeld hadden, en waar we nu te voet nooit meer konden komen. Bij de inhuldiging zelf was ik ook aanwezig, maar mijn geheugen laat mij deerlijk in de steek... Ik weet nog dat we met duizenden scholietjes uit de Antwerpse scholen naar de Kennedytunnel zijn gewandeld, in een verzengende hitte, en dat we urenlang met Belgische vaantjes hebben gezwaaid, wachtend op de komst van Koning (toen nog) Boudewijn. Wat ik mij in flarden voor de geest kan halen, komt vervaarlijk dicht in de buurt van kindermishandeling.

Jaren later rijd ik nietsvermoedend op een middag rond drie uur over diezelfde Antwerpse Ring, huiswaarts na een professionele afspraak, wanneer de uitzending op de radio bruusk wordt afgebroken voor *Breaking News*: "Een vliegtuig heeft zich daarnet in de WTC-toren in New York geboord!" Ik ben net de Kennedytunnel uit en ter hoogte van de afrit Wilrijk gooi ik me naar rechts om de Ring te verlaten, de Singel op te rijden en in Berchem bij mijn vader binnen te stuiven. Hij ligt versuft op de bank naar een soapreeks te knikkebollen en weet niet waarover ik het heb, als ik roep: "Naar een nieuwszender, snel!"

Urenlang hebben we met z'n tweeën naar die iconografische beelden gekeken, tot in den treure. We kunnen ze ons allemaal moeiteloos voor de geest halen: een tweede vliegtuig valt de tweede toren aan en later zijgen de torens allebei in een dikke stofwolk netjes in elkaar. Is dit écht wel écht allemaal? Net als bij de maanlanding in 1969 kun je nauwelijks geloven wat je ziet. Ook toen was de schampere opmerking: "Dat is allemaal Hollywood-fake, opgenomen in de woestijn in Nevada" niet van de lucht. Het is 11 september 2001, maar ik blijf het als een beetje onwerkelijk ervaren dat je in volle namiddag naar een nieuwsuitzending op tv zit te kijken. Belachelijk in 2012, ik weet het, maar... zal ik u eens wat vertellen?

Ik had het al eerder meegemaakt dat we op een middag met z'n allen, ons hele gezin, in de huiskamer voor de tv stonden, omdat er een extra nieuwsuitzending was, en – geloof me – in 1968 wàs dat echt onwerkelijk. Als knaapje besepte ik niet wat de impact van de moord op Robert Kennedy was, en ik zag vanzelfsprekend de verbanden al helemaal niet met de moord op zijn broer vijf jaar eerder en op Martin Luther King enkele maanden voordien – op de dag na mijn verjaardag nog wel... Televisie is een cultuurdager, zeker – met grote C en kleine c – maar tv grift vooral geschiedenis en iconografische beelden in het collectieve geheugen. Als het tv-moment dermate ongebruikelijk is, of dat alleszins toen toch was, des te meer.

Bij dat alles komt – hoewel ik het live heb meegemaakt, dat kan niet anders – het woord 'onwerkelijk' in me op. Meteen wanneer ik dat woord oproep, denk ik aan de voorstelling van *Allegria* van Cirque du Soleil, die ik jaren geleden op de Gedempte Zuiderdokken, op 't Zuid in Antwerpen, ben gaan zien. Decennia was ik niet meer bij een circuspiste – een Ring, zo u wil – in de buurt geweest. Het moet geleden zijn van de jaren dat Circus Bouglione jaarlijks zijn tenten opsloeg in Berchem aan de Singel. Als fervent dierenliefhebber kon mijn vader ervan genieten om

tijdens de avondvoorstellingen naar het voeren van de gekooide dieren te gaan kijken en naar de voorbereidselen voor de optredens buiten de tent. Meermaals vertelde hij dan het verhaal van de brand in Circus Sarrasani, dat hem zo intens aangegrepen had.

In de nacht van 12 op 13 januari 1932, toen hij tien was, zijn enkele olifanten ontsnapt om het Antwerpse stadscentrum onveilig te maken, nadat brand was uitgebroken in de stallingen van Circus Sarrasani, dat toen in Berchem speelde. De overlevering wil dat een van de olifanten van een twaalf meter hoge muur in het water gesprongen is, waarna het dier overleed. Andere olifanten holden in paniek, samen met een aantal paarden, door de straten van Antwerpen. Het heeft uren geduurd, vooraleer men hen weer kon vangen. De apothekers uit de buurt maakten massaal brandwondenzalf aan om de verbrande huiden van de dieren te verzorgen. Men heeft de overleden olifanten ter plaatse in diepe kuilen begraven. Decennia later, bij de aanleg van de Ring rond Antwerpen, waren de olifantenskeletten terug te zien op luchtfoto's...

"Dat men lache dat men danse, want ik hou niet van gehuil, dat men lache dat men danse, als ik neerlig in mijn kuil." Zo luidt de Nederlandse vertaling van

Jacques Brels "Le Moribond". Een citaat dat mijn vader wel kon smaken, denk ik. Zelf ligt hij alweer enkele jaren onder de zoden, op de Berchemse begraafplaats die quasi bij het Middelheimpark aansluit, waar zich het weergaloze beeldenmuseum in openlucht bevindt. In de jaren zestig en zeventig zie ik hem nog zitten, met zijn dikke sigaar ondoordringbare dampen producerend, gezeten aan zijn monumentaal bureau, met letterlijk tonnen boeken om hem heen. Aan alle wanden van zijn werkkamer hingen van de vloer tot het plafond boekenrekken, waarop literatuur en leesvoer rijen dik aanschoof om door een leergierige, onbevredigbaar nieuwsgierige tiener ontdekt te worden. Toch was in zijn bibliotheek de tijd stil blijven staan, want de jeugd van de sixties en de seventies wilde Claus, Boon, Wolkers en Jan Cremer, en – met alle respect – niet langer Van Schendel, Streuvels en Lampo. *The times, they are achanging*, klonk het toen...

Een vermetele leraar Nederlands in het Berchemse Sint-Stanislascollege – toen een school met traditie en standing, die intussen evenwel al een tijdje niet meer bestaat... – wilde onze honger stillen met *Terug naar Oegstgeest* op de literatuurlijst. Die roman van Jan Wolkers uit 1965 bevat evenwel enkele vrijmoedige scènes vol erotische wellust, zonder dewelke Wolkers niet Wolkers zou zijn. In het tijdsgewricht

waarover ik het heb, begin jaren zeventig, bracht zulks de oudervereniging van de school echter vurig in het geweer. Na veel gehakketak werd het boek ingetrokken, maar het kwaad was geschied: we hebben allemaal met rode oortjes de passages gelezen waar het om ging, maar van educatieve duiding was geen sprake meer.

Mijn vader vond het allemaal *Much ado about nothing*, denk ik, maar ik weet toch niet of hij de culturele ontwikkelingen tot op het einde allemaal nog kon waarderen. De traditierijke Antwerpse KNS die gaandeweg in het Toneelhuis is verveld. Een Jan Fabre, die als regisseur *in residence* in cultuurtempel deSingel, jarenlang het (steevast voor controverser zorgende) mooie weer heeft gemaakt. Nu goed, het Vlaams Nationaal Zangfeest in het Sportpaleis (die andere cultuurtempel van 't Stad), als hoogmis van culturele identiteit, kon hem in zijn tijd al evenmin bekoren. Dan ging hij, nochtans een man van de letteren en de fijne kunsten, liever met mij naar het Sportpaleis om zich een avond onder te dompelen in het volksvermaak van de wielerzesdaagse, met bier en hoempamuziek. Weer Merckx, maar deze keer live!

Thuis heb ik nog een ansichtkaart
Waarop een kerk een kar met paard
Een slagerij J. van der Ven
Een kroeg, een juffrouw op de fiets
Het zegt u hoogstwaarschijnlijk niets
Maar het is waar ik geboren ben
Dit dorp, ik weet nog hoe het was
De boerenkind'ren in de klas
Een kar die ratelt op de keien
Het raadhuis met een pomp ervoor
Een zandweg tussen koren door
Het vee, de boerderijen

En langs het tuinpad van m'n vader
Zag ik de hoge bomen staan
Ik was een kind en wist niet beter
Dan dat 't nooit voorbij zou gaan

Zo zingt Wim Sonneveld in "Mijn Dorp", een vertaling van een lied van Charles Trenet. Daar werd hij steevast week van, mijn vader. Nu ik het hier in mijn betoog vind passen, raakt het me ook meer dan ik graag wil toegeven. Weet je nog, papa, toen we van de eerste Memorial Ivo Van Damme terug naar huis reden en ze op de radio plots, aan het begin van het nieuws nota bene, "Are you lonesome tonight" van Elvis Presley lieten horen? De King was net die avond overleden.

Toen ik je zoveel jaren later in het rusthuis opzocht,
had ik in de auto naar je toe gehoord dat Oscar
Peterson, een generatiegenoot van jou, overleden was.
Ik vertelde het je, maar je wist niet wie hij was, zei je...
Jouw tijd was toen al stil blijven staan. *So it goes.*

Jan H. Verbanck is freelance journalist, (eind)redacteur
en teksteditor, met een passie voor communicatie in
al zijn uiteenlopende vormen. Zo begeleidde hij naast
zijn journalistieke bezigheden jarenlang klasgroepen in
de filmtaalanalyse en volgde hij vormingstrajecten in
geweldloze communicatie volgens het model van
dr. Marshall B. Rosenberg.

3/3

De rijkdom van het dwalen
"Not all those who wander are lost"

Stephanie Duval



Als modejournalist dacht ik al dat ik een fijn bestaan leidde. Alles wat ze je vertellen over het wereldje is waar – de details laat ik aan de fantasie van de lezer over. Toch duurde het niet lang voor het mij begon te dagen: er moet toch meer zijn dan dit? Het uitte zicht eerst in mijn buitenmatig enthousiasme voor persreisjes, die helaas vaker rond eindeloos wachten op een catwalkshow draaiden dan om het ontdekken van een prachtige stad. Ik begon er dus in mijn vrije tijd vaker en vaker op uit te trekken, tot ik zo gebeten was door de reismicrobe, dat ik het ook mijn beroep begon te noemen.

Al snel kreeg ik zicht op het selecte clubje internationale *travel freaks* dat zich vooral online groepeerde. Bij mijn research op hun reisblogs en websites kwam ik keer op keer hetzelfde citaat tegen van J.R.R. Tolkien: "Not all those who wander are lost." Nu heb ik nog steeds geen enkele film uit de *Lord of The Rings*-trilogie bekeken en ook de romans laat ik liever links liggen, maar het citaat raakte tot ver buiten de fanclub van de fantasieroman bekend als motto van een wereldwijde reisbeweging. Reizen draait voor hen niet om het bereiken van een bestemming, maar over het verdwalen op weg ernaartoe. Ze willen dingen ervaren die ze zich vooraf

niet konden inbeelden, laat staan in een reisplan opnemen, en beschouwen dat niet als verloren raken, maar als een verrijking.

Aanvankelijk voelde ik me niet zo aangesproken door het vers van Tolkien. Geplaatst in de context van reizen, deed het me denken aan ruige jungles, uitgestrekte woestijnen en andere avontuurlijke clichés, en die zijn niet aan een stadsmus als ik besteed. Bovendien ben ik altijd tot in de puntjes voorbereid, bereken ik steevast de efficiëntste weg van punt A naar punt B en huiver ik bij de gedachte aan 'verloren tijd'. Ik ging toch niet ergens naartoe om er te gaan verdwalen?

Met de smartphone in de ene hand en de zelf samengestelde reisgids in de andere, rende ik tijdens citytrips als een compleet geflipte controlefreak van de ene hot spot naar de volgende. Tot ik plots beseftte dat ik meer tijd besteedde aan mijn check-ins op Foursquare, het posten van snapshots op Instagram en het plannen van de kortste route naar de volgende plek, dan aan het eigenlijk beleven van een stad. Ik mocht dan wel losgescheurd zijn van het modewereldje, ik pakte mijn reizen nog steeds even oppervlakkig aan. Ik kan me niet goed meer herinneren waar precies, maar het was ergens in New

York dat ik de quote van Tolkien weer zag hangen, en dat er plots wél iets klikte.

Safari's zijn nog steeds niets voor mij, maar ik blijf wel elke gelegenheid aangrijpen om een stad te verkennen. Al kreeg dat woord 'verkennen' een nieuwe betekenis. Ik realiseerde me dat ik – alle insidertips, hippe outfits en voorkennis ten spijt – net zo goed als een toerist door het leven ging als al die busgroepen waaraan ik me lichtelijk ergerde. Ik mocht dan wel weten hoe de *tourist traps* te vermijden, ook ik benaderde de stad als een af te werken *to-do-list*.

Toen ik in New York besloot me niet meer te haasten, veranderde mijn kijk op de stad drastisch. Ik ontdekte straten die ik nooit eerder zag, doordat ik niet terug de metro in dook, als ik een halte te vroeg was afgestapt, maar het stuk verder te voet aflegde. Toegegeven, in negentig percent van de gevallen stapte ik zo eindeloze blokken ver, zonder ook maar iets interessants tegen te komen, maar het gaf me wel een realistischer kijk op Brooklyn dan het geïdealiseerde beeld dat ik voor mezelf had geconstrueerd uit enkele momentopnamen in *places-to-be*.

Ik begon dingen op te merken in het straatbeeld, die ik voordien nooit had gezien: mooie street art, lelijke

boodschappen in graffiti, leegstand van winkels, andere types mensen in de ene buurt dan in de andere. Ik merkte dat ik meer begon na te denken over de stad, in plaats van ze voor vanzelfsprekend te nemen. Waarom staan er zoveel panden leeg op die chique avenue? Wie schreef er "*hipsters get lost*" op de muur van de hipste koffiebar in de buurt?

Het begon me te dagen dat ik mij voordien gedroeg als de ergste soort reisgids die er bestaat: diegene die zelf nog nooit had meegemaakt waar ze het over had. Omdat ik op blogs had gelezen hoe het eraan toeging, in een magazine een tip had gezien of via-via iets had opgevangen, dacht ik dat ik wist waar een stad om draaide. Zodra ik echter zelf mijn mond begon te houden, liet ik de stad toe om haar eigen kijk op de dingen aan me te vertellen.

Achteraf gezien lijkt het allemaal zo logisch, maar je kunt het mij moeilijk kwalijk nemen dat ik er toch even over heb gedaan om tot dat inzicht te komen. In onze digitale wereld word je gemakkelijk gewoon aan snelle antwoorden en oplossingen. Wie internet en smartphones op de juiste manier gebruikt, heeft de hele wereld overal binnen handbereik. Het gevolg is wel dat de spanwijdte van onze aandacht bijzonder klein is geworden, dat we in de aangroeiende

informatiestroom steeds moeilijker kunnen onderscheiden wat waardevol is en wat niet.

Misschien is het dan ook niet slecht om af toe eens even terug te gaan in de tijd... Tolkien noch de miljoenen reislustigen die zijn woorden op hun muur plaatsen, zetten met hun 'verdwaaltactiek' immers een trend. Al in de 16de eeuw duiken in de literatuur verwijzingen op naar 'le flâneur' en 'flânerie', en die woorden omschrijven perfect waar het in deze reflectie over gaat. Flaneren mag tegenwoordig dan wel slaan op het koket wandelen langs plekken waar men wil zien en gezien worden, de oorspronkelijke betekenis is veel interessanter. Volgens Franse schrijvers en filosofen, zoals Honoré de Balzac en Victor Fournel, is flaneren de manier bij uitstek om Parijs te ontdekken. Het vereist precies even veel nieuwsgierigheid als luiheid: die balans is nodig om een stad nu eens te ondergaan, dan weer actief te bestuderen. De Duitse literatuurcriticus Walter Benjamin noemt flaneurs 'amateurdetectives' die voor hun plezier op onderzoek trekken en zo hun stedelijke omgeving in zich opnemen.

Flaneurs beschouwen de straat niet als een middel tot een doel, maar als een avontuur op zich. Volgens Baudelaire is op straat wandelen zelfs veel

interessanter dan een toneelstuk bijwonen of een boek lezen. Flaneurs kijken naar de mensen die hun pad kruisen, en vragen zich af welk leven ze leiden. Ze bestuderen wat er in de etalages te koop ligt, niet om zelf te shoppen, maar om een idee te krijgen van wat de mensen in deze buurt of stad bezighoudt. Ze vangen fragmenten op van conversaties en merken op wat nieuw is, wat er vorige keer nog niet was. In zekere zin zijn flaneurs de echte trendspotters van deze wereld, en ze zijn tegelijk ook socioloog en antropoloog.

Charles Baudelaires visie op de flaneur is waarschijnlijk de meest gekende. Hij voegde aan de beschrijving trouwens nog toe dat de flaneur bij alles wat hij verkent, een zekere afstand bewaart. Dat is meteen het grote verschil tussen de flaneur en 'le badaud' (de toeschouwer), zoals Victor Fournel schrijft: de eerste blijft zich bewust van zijn individualiteit, terwijl de tweede zichzelf verliest in datgene wat hij gadeslaat. Ik doe de theorie rond de flaneur hier niet het recht dat ze verdient. Het begrip speelde in de loop der jaren een belangrijke rol in discussies over kunst, kapitalisme, massaconsumptie, architectuur en *urban planning*, maar ik beperk me ertoe het vooral te gebruiken om er een reisattitude mee te duiden.

De vergelijking tussen de 'badeau' en de archetypische toerist is immers snel gemaakt: beiden gaan op in de massa-aanschouwing van een fenomeen, zonder er afstand van te nemen of kritisch naar te kijken. Dat woord 'massa' moet je niet te letterlijk nemen: de reiziger die een nicheblog raadpleegt om tot een lijst obscure bestemmingen te komen, kan net zo goed een toerist zijn als de studenten die met een *Lonely Planet* van stad naar stad trekken. Het gaat er eigenlijk ook niet om of je je aan de typische trekpleisters houdt, dan wel van de platgetreden paden afwijkt; maar om de manier waarop je de dingen ervaart.

Volgens mij is flaneren immers slechts het begin. Verdwalen en je openstellen voor indrukken is één, maar de ervaring wordt pas écht zinvol, als ze uitmondt in een dialoog met de stad. Flaneurs merken iets op en bestuderen het vanuit hun eigen invalshoek. Reizigers die op die manier een stad bezoeken, gaan niet op in de identiteit van hun locatie. Ze brengen iets van zichzelf mee naar de bestemming, kijken en denken vanuit hun eigen bagage. De stad heeft een impact op hen, maar niet zoals een stempel die een steeds vagere afdruk nalaat. Het is eerder omgekeerd: de impact waarbij de reiziger zijn handdruk in het natte cement plaatst, en de afdruk met zich meeneemt.

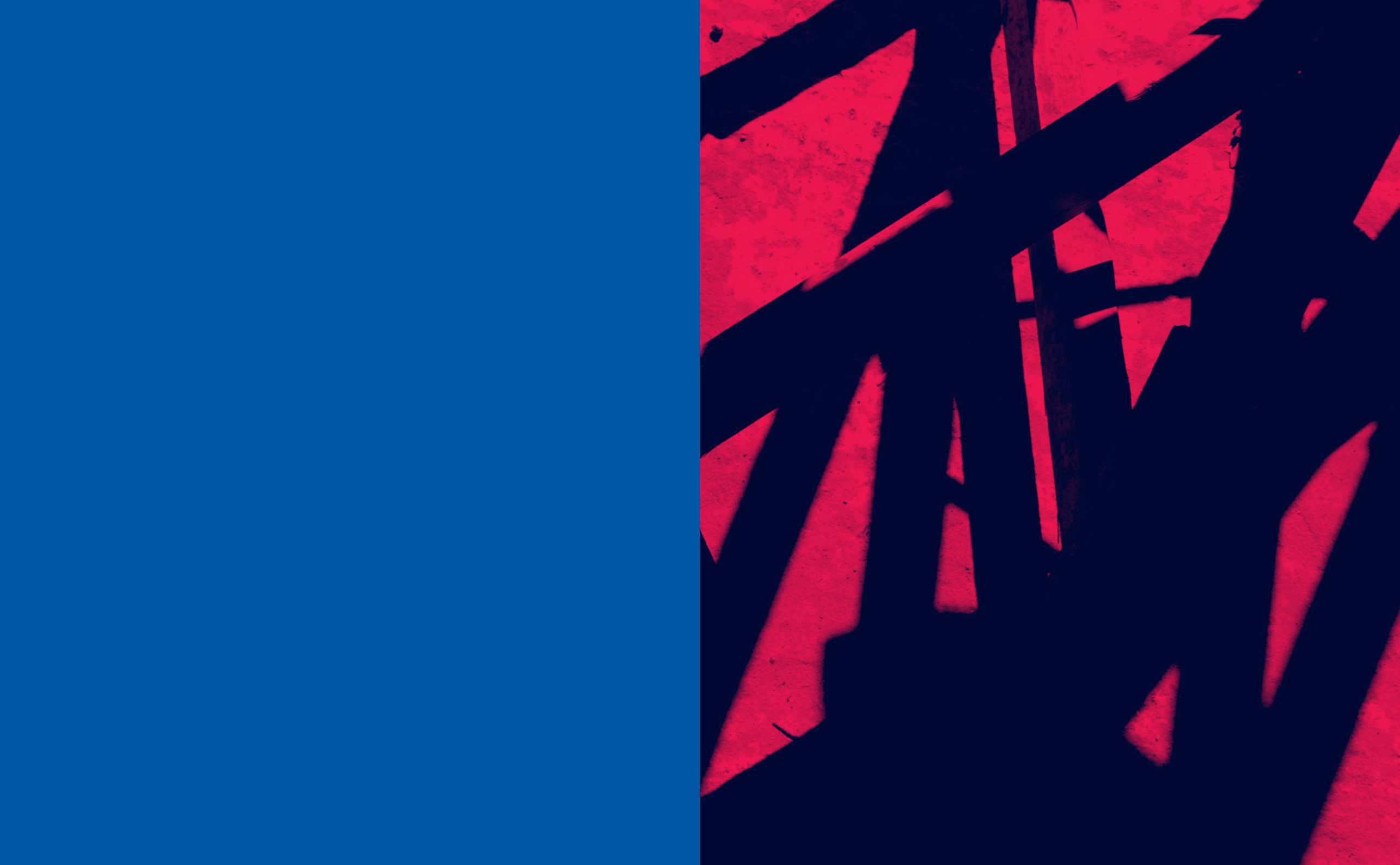
Ieder bezoek aan iedere stad vult op die manier ons wereldbeeld aan, waarbij dat wereldbeeld geen verzameling aparte kaarten is, maar één grote tekening waarop steden in elkaar vloeien. Neukölln in Berlijn? Voelt erg als Brooklyn, maar dan authentieker. Is de overdekte foodie markt Torvehallern in Kopenhagen echt vernieuwend? Is dat niet exact wat La Boqueria in Barcelona al jaren doet? Elke ontdekking die we registreren, krijgt betekenis in referentie naar het kader dat we voor onszelf ontwikkelen. Herinneringen kleuren onze nieuwe ervaringen, kritische bedenkingen geven nieuwe inzichten, die de toekomst van de steden gaan bepalen.

Het eigen maken van een stad is immers een wederkerig proces. Elk pad dat we betreden, is erna microscopisch anders dan voordien. Elke bewoner en bezoeker maakt mee deel uit van het dna van een bepaalde buurt. Flaneurs worden ook door andere flaneurs gadegeslagen, en bepalen zo het beeld dat weer iemand anders van een stad krijgt. Onze aanwezigheid is vluchtig, maar bepalend, zolang we maar in vraag durven te stellen, durven te verdwalen.

Ik heb de quote van Tolkien niet aan mijn muur gehangen. Dat was me net iets te cliché. Ik kan evenwel niet langer ontkennen dat ik even glimlach, wanneer ik de quote op een travelsite zie opduiken. Eindelijk begrijp ik wat me als een magneet naar de reiswereld heeft getrokken. Modefeestjes, mooie kleren en champagne zijn geen onaangename zaken om je mee bezig te houden, maar ze geven een schrijver weinig voldoening. Reizen daarentegen – écht reizen, als een flaneur, als een detective, als een kritische deelnemer aan het schouwspel – dat is waar de inspiratie nooit uitdroogt.



Stephanie Duval is mode-, lifestyle- en traveljournalist, maar noemt zichzelf liever *storyteller*. Verhalen verzamelen en vertellen is wat ze het liefste doet: het medium maakt niet uit. Zo neemt ze de hoofdredactie van verschillende modevakbladen voor haar rekening, interviewt ze jonge designers voor Belgische en internationale bladen, en reist ze als trendspotter de wereld rond voor reisorganisatie Connections. Alle verhalen die ze niet professioneel kwijt kan, verzamelt ze op haar blog 70percentpure.be.





14

De cultuurkast



Een product van dit onderzoek is een eenvoudige kast met twaalf schuiven, een 'douzaine', lees een doe-zijn. 'Doe-zijn' draagt de woorden 'doen' en 'zijn' in zich. In iedere schuif zitten fiches met actieve oefeningen die heel specifiek het waarnemen, het verbeelden, het conceptualiseren en het analyseren aanspreken. Ieder van die vaardigheden is uitgewerkt op het niveau van het zijn, het groeien en het inspireren. Dit idee willen we graag inzetten om het gebruikte begrippenkader omtrent cultuureducatie eenvoudig en visueel voor te stellen, en bruikbaar te maken voor de BaSO-opleiding, zowel in de relatie lector-student als in de relaties student-student en student-leerling.

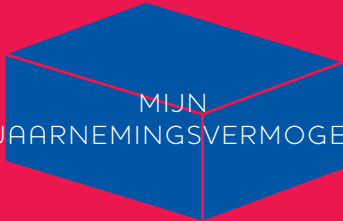

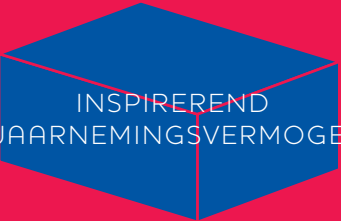








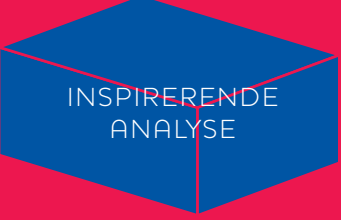
Doe-zijn

Als cultuureducator kun je iedere culturele competentie op het niveau van het 'zijn', van het 'groeien' en van het 'inspireren' betekenis geven. Die idee is in de kast gevisualiseerd.

- Het niveau van het 'zijn', het eigen culturele dna, is voorgesteld door een gesloten cirkel. Op dat niveau richten we ons op het persoonlijke culturele bewustzijn.
- Bij het 'groeien', de culturele expeditie, komen er openingen in de cirkel. Op dat moment is interactie mogelijk. Je leert door ontmoeting en verkenning.
- In de fase van het 'inspireren' straalt de cirkel. Die fase gaat over het verbinden en het inspireren van anderen. In een onderwijscontext is dat de plaats waarop onze studenten met leerlingen werken. Ze worden een culturele gids voor hun leerlingen.
- De cirkels stellen de ene keer de zintuigen (waarnemen) voor, de andere keer de gloeilamp (verbeelden), nog verder het tekstballonnetje (conceptualiseren) en uiteindelijk het uitroepteken (analyseren). Het realiseren van dit plan kan met elk medium (woord, taal, lichaam, beeld...). Dit concept valt samen met het idee dat cultuureducatie het positioneren in ('zijn'), het in interactie gaan met ('groeien') en het verrijken van ('inspireren') het betekenisnetwerk cultuur is.

	cultureel dna	culturele expeditie	culturele gids
waarnemen	MIJN WAARNEMINGSVERMOGEN	GEDEELD WAARNEMINGSVERMOGEN	INSPIREREND WAARNEMINGSVERMOGEN
verbeelden	MIJN VERBEELDINGSKRACHT	GEDEELDE VERBEELDINGSKRACHT	INSPIRERENDE VERBEELDINGSKRACHT
conceptualiseren	MIJN GEDACHTEN	GEDEELDE GEDACHTEN	INSPIRERENDE GEDACHTEN
analyseren	MIJN ANALYSE	GEDEELDE ANALYSE	INSPIRERENDE ANALYSE

Uiteraard leveren de artistieke vakken een belangrijke bijdrage tot het ontwikkelen van de verschillende culturele vaardigheden, bij uitstek tot de verbeeldingskracht. Vakgerichte oefeningen voor MO, PO, esthetica... zul je hier echter (bijna) niet vinden. We zetten immers bewust in op een vakoverschrijdende benadering van cultuureducatie, wat betekent dat de fiches in zo veel mogelijk vakgebieden bruikbaar moeten zijn.

	cultureel dna	culturele expeditie	culturele gids
waarnemen			
verbeelden			
conceptualiseren			
analyseren			

Uitgewerkte fiches

Belangrijk om te weten:

- Elke fiche bestaat uit een korte omschrijving van het concept en de beoogde doelen. Daarna volgt een meer concrete uitwerking van de praktische uitvoering. In de rubriek 'extra info' vind je onder meer een verwijzing naar de auteur(s).
- Heel wat oefeningen of projecten zetten in op verschillende culturele vaardigheden en kunnen bijgevolg in meer dan één lade een plaats krijgen. Toch hebben we omwille van de overzichtelijkheid de meest relevante vaardigheid als instap gekozen.
- De kolom 'culturele gids' biedt voorbeelden van cultuureducatie in het secundair onderwijs. In principe kunnen studenten de oefeningen die zij zelf op de niveaus 'zijn' en 'groeien' gedaan hebben, ook transfereren naar de context SO, zodat de leerlingen daar ook de leerlijn kunnen doorlopen.
- We willen zeker niet exhaustief zijn, maar eerder een inspiratie bieden, zodat elke specifieke opleidingsinstelling zelf met het model aan de slag kan gaan. Het model kan dienen als een zeef om de talloze cultuurinitiatieven die her en der leven, te taxeren op hun educatieve waarde, in de context van het ontwikkelen van de culturele vaardigheden.



ZELF



GEDEELD



INSPIREREND

WAARNEMEN



ZELF



GEDEELD



INSPIREREND

VERBEEDEN



ZELF



GEDEELD



INSPIREREND

CONCEPTUALISEREN



ZELF



GEDEELD



INSPIREREND

ANALYSEREN



Uit de lade 'Mijn waarnemingsvermogen'
Initiatieven die het culturele zelfbeeld scherpstellen

Mijn cultureel zelfportret

Concept en doelen

Studenten maken hun eigen cultureel zelfportret en stellen zich aan de hand van dat portret aan hun klasgroep voor. Het doel is tot een beter zicht te komen op zichzelf als persoon, met eigen talenten en met eigen sociale, historische, geografische, religieuze roots, met een eigen identiteit en een eigen cultureel dna. Hoe en hoe goed kun je naar jezelf kijken? Ze zullen in deze oefening ook geconfronteerd worden met de verschillende betekenissen die het begrip *cultuur* kan krijgen.

Uitvoering

Mogelijke aanzetten om tot het portret te komen:

- Wat betekent cultuur voor jou?
- Hoe zou je jezelf als cultuurpersoon en kunstliefhebber schetsen voor je medestudenten?
- Hoe maak je je eigen cultureel portret?
- Je kunt heel ruim gaan en vertellen over je sociale, historische, geografische, religieuze... roots.
- Je kunt het over je familie, vrienden, hobby's, passies, studies, culinaire voorkeuren, kleding, kapsel, vakantiebestemming, politieke ideeën... hebben.
- Je kunt ook focussen op een bijzonder talent in je.
- Welke culturele uitingen en belevingen kunnen jou raken (en maken!)?

Je kunt je verhaal ondersteunen met beeld, geluid, foto's... De vormgeving is vrij. In plaats van een presentatie kun je dus ook een filmpje, collage, kunstwerk... naar voren brengen.

Extra info

Deze oefening wordt gebruikt in KHLim LER. Het is een eerste reflectiemoment, waarin studenten hun culturele identiteit proberen te ontrafelen. Een variant van deze oefening bestaat erin de instructie bewust minimaal te houden, om de studenten zo tijdens de presentaties te laten ervaren dat het begrip 'cultuur' door verschillende personen anders geïnterpreteerd kan worden.



Uit de lade 'Mijn waarnemingsvermogen'
Initiatieven die het culturele zelfbeeld scherpstellen

Creatief waarnemen

Concept en doelen

Wat je waarneemt, is steeds beperkt. Je waarneming wordt bepaald door je persoonlijkheid, de context, je cultuur en je opvoeding. Bij creatief waarnemen probeer je de dominante waarneming los te laten en vaardig te worden in waarnemingsverspringing. Geen gemakkelijke klus! Probeer een glas maar eens anders te zien dan als een glas, een krant anders te zien dan als een krant, een bedrijf, een consument, een markt, een boek...

Uitvoering

Deze oefening kun je op uiteenlopende culturele uitingen toepassen: voorwerpen, films, afbeeldingen, verhalen, muziek... Je verruimt je waarneming door een ander perspectief in te nemen of van een andere visie te vertrekken. Er zijn verschillende mogelijkheden:

- Je neemt een andere rol op je. Stel: je bent iemand anders, je bevindt je in de tegenovergestelde positie: wat neem je dan waar? Bijv. jong en niet oud; man in plaats van vrouw; arm en niet rijk; Nederlander en geen Belg; een vriend en geen vijand; een klant en niet de leverancier; een leraar en geen leerling...
- Je focust op een ander zintuig: je ziet niets, maar gaat enkel af op geluiden, geuren en gevoelens: wat hoor je, wat ruik je, wat voel je?
- Je bent wetenschapper, maar telkens met een andere achtergrond: je neemt waar als bioloog, filosoof, wiskundige, aardrijkskundige, historicus, fysicus...

Je kunt je verhaal ondersteunen met beeld, geluid, foto's... De vormgeving is vrij. In plaats van een presentatie kun je dus ook een filmpje, collage, kunstwerk... naar voren brengen.

Extra info

Een ander perspectief innemen verruimt je waarneming. Sterker inleven in rollen verhoogt vaak het waarnemingsvermogen.

Uit: Creativiteit: *Hoe? Zo!*, p. 38, aangevuld met eigen inspiratie.



Uit de lade 'Mijn waarnemingsvermogen'
Initiatieven die het culturele zelfbeeld scherpstellen

Leerstijlentest

Concept en doelen
Het achterhalen van je eigen leerstijl staat centraal. Ben je een denker, een durver, een dromer of een doener?

Extra info
De leerstijlen van Kolb krijgen ook in de context van cultuureducatie een plaats. Ook op het vlak het inzetten van culturele vaardigheden zijn er immers persoonlijke verschillen en voorkeuren. Tijdens de verschillende oefeningen in de kolom 'zijn' ervaren de studenten hun sterktes en zwaktes, hun talenten en groeikansen met betrekking tot vier culturele vaardigheden.

Uitvoering

Kolom A	Kolom B	Kolom C	Kolom D
1. Je wilt leren zeilen. Wat doe je?			
Ik stap meteen in de boot en probeer hoe je moet zeilen.	Ik blijf eerst aan de kant staan en kijk toe hoe een ander het doet.	Ik kijk eerst in een boek hoe je moet zeilen.	Ik vraag iemand om het mij voor te doen en doe het dan na.
2. Je krijgt een nieuwe gsm. Je wilt hem meteen gebruiken. Wat doe je?			
Ik denk er eerst over na wat je er allemaal mee zou kunnen doen.	Ik vraag eerst precies na wat er allemaal op zit en wat ik ermee kan doen.	Ik lees eerst de gebruiks-aanwijzing goed door.	Ik probeer meteen alles uit.
3. Je moet een werkstuk maken voor techniek. Wat doe je?			
Ik denk er eerst over na wat de bedoeling is en hoe je het moet aanpakken.	Ik lees eerst de opdracht helemaal door en bekijk de tekening eens goed.	Ik kijk eerst waar ik het werkstuk voor kan gebruiken.	Ik begin meteen te werken.
4. Je hoort in de les taal een spannend verhaal. Je moet het straks navertellen. Wat doe je?			
Ik doe net of het verhaal nu gebeurt en dat ik erbij ben.	Ik vind wat ik hoor geweldig en wil het meteen zelf ook doen.	Ik wil eerst weten of het verhaal wel klopt.	Ik vertel het verhaal gewoon na.
5. Je gaat op vakantie. Je mag kiezen uit twee landen. Wat doe je?			
Ik probeer mij voor te stellen wat je allemaal in die landen kunt doen. Ik vind het moeilijk om te kiezen.	Ik denk er niet zolang over na. Je moet er gewoon het beste van maken.	Ik probeer zo veel mogelijk over die landen te weten te komen. Daarna kies ik een land.	Ik kijk waar ik het meeste aan heb. Ik kan snel kiezen.
6. Je mag een nieuwe fiets uitzoeken. Wat doe je?			
Ik denk na waar ik met die fiets naartoe zou kunnen gaan, en hoe-veel plezier ik ervan zal hebben.	Ik wil precies weten wat er allemaal op die fiets zit, wat de beste is en hoe duur hij is.	Ik wil meteen proberen hoe hij rijdt.	Ik kijk welke fiets het beste voor mij geschikt is.
7. Je krijgt een proefwerk over het thema Wero. Wat doe je?			
Ik leer alleen wat ik voor het proefwerk moet weten.	Ik probeer het thema te begrijpen.	Ik schrijf de belangrijkste dingen even op.	Ik leer, omdat het nu eenmaal moet.
8. Je kunt een vakantiewerk krijgen. Wat doe je?			
Ik probeer mij voor te stellen hoe het voor mij zal zijn om zo'n werk te doen.	Ik wil eerst precies weten hoe hard ik zal moeten werken en wat ik ervoor betaald krijg.	Ik wil precies weten hoe zo'n bedrijf werkt en wat iemand in zo'n bedrijf moet doen.	Ik ga werken en merk van-zelf wel of het mij bevalt.
9. Je mag zelf kiezen hoe je les krijgt in taal. Wat doe je?			
Ik wil graag dat de leerkracht verhalen vertelt.	Ik wil graag werkstukken maken.	Ik wil graag duidelijke opdrachten hebben.	Ik wil graag weten waar-voor de opdrachten nodig zijn.



Uit de lade 'Gedeeld waarnemingsvermogen'
Initiatieven die je aanmoedigen om de culturele mogelijkheden in jezelf en in je omgeving te verkennen

Culturele landkaart van de klas

Concept en doelen
Je kunt je cultureel profiel uitbreiden door de diversiteit in culturele uitingen en belevingen te verkennen. Studenten hebben hun eigen cultureel zelfportret voorgesteld. Die portretten worden na de presentatie samengevoegd tot een grote culturele landkaart van die specifieke klasgroep. Het doel is die landkaart te leren zien en te benaderen als een rijkdom en een kans. Doel is dus de blik te verruimen, en studenten te stimuleren om andere smaken, geluiden, ideeën en culturen te verkennen.

Uitvoering
Door de culturele zelfportretten te verzamelen en naast elkaar te plaatsen, hebben we nu veel gevarieerde verhalen van gevarieerde mensen in kaart gebracht. We gaan die werelden nu op eigen snelheid en volgens eigen interesse en aanbod leren kennen. De school stimuleert initiatiefneming. Bijvoorbeeld: Samira heeft verteld over haar roots en nodigt ons nu uit om deel te nemen aan het offerfeest. Het hele gebeuren wordt door haar ingeleid en voorbereid. We mogen getuige zijn van een verrassend ritueel. Een andere mogelijkheid: Ronny speelt in een rockband en heeft een flyer bij zich van een optreden in café De Zwaan; iedereen is welkom. Erik is al jaren een fervente rope-skipper en wil wel eens een workshop geven voor geïnteresseerden. Malika's hobby is haarvlechten, 'een nationale sport' in Burkina, en ze wil het haar van haar vriendin wel eens vlechten. Al doende verkennen we de culturele landkaart.

Extra info
Deze activiteit is een vervolg op de oefening 'Mijn cultureel zelfportret' (zie mijn waarnemingsvermogen).



Uit de lade 'Gedeeld waarnemingsvermogen'
Initiatieven die je aanmoedigen om de culturele mogelijkheden in jezelf en in je omgeving te verkennen

De schone en het beest

Over kunst en wetenschap, of wetenschap en kunst?

Concept en doelen

In dit project zoeken de studenten een antwoord op de vragen: "Wie ben ik? Wat is kunst voor mij?" en "Wat is wetenschap voor mij?" Vervolgens ontwerpen en creëren zij een persoonlijk eindproduct, waarin die drie invalshoeken verweven zijn. De studenten leren daarbij bewust, kritisch en creatief omgaan met uiteenlopende media om zich uit te drukken. Ze ontdekken en ontwikkelen hun talenten en scherpen daarmee hun onderzoeksvaardigheden vanuit hun eigen interesses aan. Tot slot worden ze zich bewust van de verwevenheid van 'project kunstvakken' (PKV) met andere vakken.

Uitvoering

Het project omvat vier coachingssessies, telkens gevolgd door huiswerk in een digitaal gemeenschappelijk platform (blog).

In de *eerste sessie* brainstormen en discussiëren de studenten aan de hand van bierkaartjes rond het kruispunt tussen kunst en wetenschap. Ze ontwerpen een inspiratieblad, waarop ze samenbrengen wat beide verbindt. Ze delen hun eerste creatieve denkwerkopdracht in hun persoonlijk digitaal logboek. Daarin geven ze antwoord op de vragen:

- Wie ben ik? Wat doe ik graag? Wat interesseert mij? Waar ben ik goed in?
- Wat is kunst voor mij?
- Wat is wetenschap voor mij?
- Hoe zie ik de verhouding tussen kunst en wetenschap?

Tijdens de *tweede sessie* lichten de studenten elkaars blogbericht in kleine groepjes toe en bekijken ze eindproducten van studenten van vorige jaren. Ze inspireren elkaar in functie van het persoonlijke eindproduct. De tweede creatieve denkwerkopdracht in het digitale logboek geeft een antwoord op:

- Wat is 'mijn verhaal' over kunst en wetenschap?
- Welk medium ga ik gebruiken om mijn verhaal uit te drukken? Waarom kies ik voor dit medium?
- Hoe konden mijn klasgenoten mij (al dan niet) inspireren bij mijn verdere verhaaluitwerking en mediumkeuze?

Sessie drie start opnieuw met een toelichting van elkaars blogberichten in kleine groepjes. Vervolgens geven ze elkaar feedback in functie van de evaluatiecriteria die verbonden zijn aan het persoonlijke eindproduct. De derde creatieve denkwerkopdracht in het digitale logboek geeft een antwoord op de volgende vragen:

- Welke nieuwe, aanvullende of gewijzigde ideeën deed ik op met betrekking tot mijn verhaal en mijn medium?
- Hoe konden mijn klasgenoten mij daar al dan niet toe inspireren?

Sessie vier staat in functie van het eindproduct. Creatief denk- en doewerk resulteert in een presentatiemoment van een persoonlijk eindproduct. Met dat eindproduct toont de student: wat is 'mijn' verhaal over kunst en wetenschap? Na afloop van het traject post iedere student zijn of haar persoonlijke evaluatie van het project op de blog, en er wordt tijd vrijgemaakt om die evaluaties in alle openheid te bespreken.

Extra info

Dit geeft ruimte aan alle culturele vaardigheden en media. Het stimuleert tot groeien en inspireren. De authentieke cultuuruitingen van studenten staan centraal. Ze coachen elkaar en voor de uitwerking van hun eindproducten zijn de studenten geheel vrij om hun medium, hun verhaal, hun samenwerking te kiezen. Een open en spontane sfeer is cruciaal om dit project te laten slagen. Het project geldt tevens als een zeer sterk voorbeeld van mediawijsheid in de lerarenopleiding. Het project is in Groep T uitgewerkt door onder meer Anne Slaets, in samenwerking met Ambrosia's Tafel, Ingebeeld (Canon Cultuurcel) en Paul Bottelberghs.



Uit de lade 'Gedeeld waarnemingsvermogen'
Initiatieven die je aanmoedigen om de culturele mogelijkheden in je omgeving te verkennen

Opera explorer

Concept en doelen

Toekomstige leerkrachten laten kennismaken met de opera als actuele kunstvorm en spiegel van de maatschappij. Studenten confronteren hun persoonlijke mening, met de historische betekenis van een libretto en met de huidige interpretatie van een regisseur. Die reflecties vormen een inspiratie om van de problematiek een didactische vertaalslag te maken naar leerlingen secundair onderwijs.

Uitvoering

1. Introductie tot het gegeven opera en specifiek tot de gekozen voorstelling.
2. Bijwonen van de voorstelling, eventueel met een individueel verslag (bijv. in de vorm van een recensie).
3. (Klassikale) reflectie over mogelijke interpretaties en koppeling met de actualiteit (bijv. interview met de regisseur, kranten in de klas...).
4. Ontwikkelen van een les(senreeks) of project voor de doelgroep SO, geïnspireerd op het thema van de opera.

Wellicht is dit voor veel studenten een eerste bezoek aan een opera. Misschien zijn ze meer vertrouwd met een verwant genre, zoals de musical, en kunnen ze parallellen trekken. Zij doen heel wat nieuwe visuele en auditieve indrukken op, die hen kunnen inspireren bij het ontwikkelen van een les of project. Door ruimte te maken voor eigen interpretaties stimuleren we hun verbeelding, met als doel dat zij ook in hun eigen les de creatieve vaardigheden van hun leerlingen aanspreken. Door de omkaderende activiteiten raken zij meer vertrouwd met de technische kant van de kunstvorm opera. (Hedendaagse bewerkingen van opera's lenen zich heel goed tot die blik. Zo spelen licht, beeld, geluid dikwijls een essentiële rol in het werk. Het zijn betekenisdragers, naast de zangers/acteurs. Op die manier wordt het verhaal door verschillende media verteld.) Via gerichte reflectieopdrachten kunnen zij op een metaniveau over hun rol als cultuureducator nadenken (analyseren).

Extra info

In deze activiteit komen alle culturele vaardigheden aan bod. Studenten kunnen hun ogen en oren de kost geven, zoeken creatief naar mogelijke betekenissen, gebruiken het gepaste jargon om een recensie te schrijven en maken de transfer naar andere culturele domeinen en leeftijdsgroepen. Samenwerking met een operahuis is mogelijk. De Vlaamse Opera biedt tegen voordelige tarieven operatrajecten aan. Inbegrepen zijn een inleiding (in de klas), een rondleiding in de opera en een ticket voor een avondvoorstelling. Ook voor losse voorstellingen bestaan kortingstarieven. Educatieve pakketten op maat zijn eveneens mogelijk. In de Munt kunnen studenten met een speciale jongerenpas ook korting krijgen.

Uit de lade 'Inspirerend waarnemingsvermogen'
Initiatieven die volop gebruikmaken van de culturele mogelijkheden in je omgeving

Project on the road

Concept en doelen

Het project wil de leerlingen bewust laten kiezen hoe zij zich verplaatsen. De leerlingen deden een uitstap naar de Hoge Rielen. Ze gingen met de trein, waarna een flinke wandeling volgde. Ze bezochten het Masereelcentrum met de fiets en tentoonstellingen in de stad met de tram of met de fiets. De focus ligt op wat je onderweg ziet en wat er gebeurt. Die indrukken vertalen de leerlingen beeldend in een themaboekje, dat ze een jaar lang als een dagboek bijhouden. Uit dat themaboekje kiezen zij één beeld, idee of ontwerp dat ze tijdens de GWP uitwerken.

Uitvoering

De leerlingen doorlopen zes workshops, waarin ze technieken krijgen om het idee verder uit te werken.

1. Workshop grafiek/droge naald: tekeningen krassen in plexi om die vervolgens meermaals af te drukken en bij te werken, zodat er vanuit een werk verschillende resultaten ontstaan. Nadien is het zelfs mogelijk de plexidrager zelf te beschilderen (*églo miser*).
2. Workshop recyclagejuweel of -attribuut ontwerpen: de leerlingen hebben de tentoonstelling van Walter Van Beirendonck bezocht, waar ze konden zien hoe met vreemde materialen gewerkt werd. De leerlingen ontwerpen vervolgens een juweel of accessoire met duurzaam vindmateriaal.
3. Workshop buitengewoon voertuig: de leerlingen laten zich inspireren door het gezelschap Royal de Luxe, Leonardo Da Vinci, Panamarenko... en ontwerpen een buitengewoon voertuig. We bestuderen eerst enkele projecten en gaan dan op zoek naar recyclage- en ander materiaal om zelf een uniek bewegend object te maken, dat ook echt werkt.
4. Workshop rotoscopie: de leerlingen leren hoe ze met de techniek *rotoscopie* (techniek waarbij gefilmde live opnamen grafisch worden gedupliceerd) een kort animatiefilmpje maken. Vervolgens worden de tekeningen terug opgenomen.
5. Workshop zeefdruk op textiel: een ecotas zeefdrukken met een eigen grafisch ontwerp rond het thema 'on the road'.
6. Workshop 'stille film': vanuit een stripverhaal met als thema 'on the road' maken de leerlingen een stille film.



Daarnaast werken de leerlingen vanuit verschillende vakken rond het thema:

1. Aardrijkskunde/geschiedenis: vanaf het ontstaan van de cartografie tot de nieuwste navigatiesystemen.
2. Wiskunde: aan de slag met tijdstabellen, routeplanners, uurschema's van treinen...
3. Talen: het Esperanto als universele taal.
4. Levensbeschouwelijke vakken: getuigenissen van echte vluchtelingen en hoe zij noodgedwongen gedurende lange tijd 'on the road' leven.
5. Talen: de leerlingen lossen een stadsrally in Antwerpen op. Tekst, vragen en antwoorden komen afwisselend in het Nederlands, Frans en Engels.

Extra info

Gedurende dit project nemen ze hun verplaatsingsgedrag waar. Ze groeien erin door andere vervoersmiddelen te gebruiken en op een andere manier te kijken naar het onderweg zijn. Ze zien in dat mobiliteit meer is dan zich verplaatsen: het gaat om een totaalervaring, ecologisch verantwoord of juist niet, gehaast of doorleefd, inspiratievol of dof... Dat inzicht verruimt hun cultureel profiel. Dit project is een dynamoproject (Canon Cultuurcel), goedgekeurd in 2009-2011-2012. (*De Kunsthumaniora (RIKSO), Karel Oomsstraat 24, 2018 Antwerpen – Projectleidster: Ann Cornelis*)



Uit de lade 'Inspirerend waarnemingsvermogen'
Initiatieven die volop gebruikmaken van de culturele mogelijkheden in je omgeving

Lokale tv maken

Concept en doelen

Het doel van dit project is het in kaart brengen van je omgeving door gebruik te maken van multimedia. Studenten BaSO kunnen tijdens een stage een krachtige leeromgeving realiseren waardoor de leerlingen meer zicht krijgen op de samenleving. In ieders omgeving lopen mensen rond die kleine en grote verhalen in zich dragen. Het vastleggen en registreren van die verhalen kan voor de studenten een openbaring zijn.

Uitvoering

De studenten krijgen de opdracht om een activiteit (barbecue, Vlaamse kermis...) in een wijk te organiseren. Die activiteit is het ideale moment om de wijkbewoners te ontmoeten. Het is belangrijk dat de studenten op dat moment hun voelsprietten uitsteken om met de bewoners in contact te komen en afspraken te maken. Tijdens die afspraken gaan de studenten met de wijkbewoners op pad naar hun favoriete kruidenier, een mooi uitzicht, een clublokaal, een bunker... Aan iedere plaats moet een verhaal verbonden zijn. Van ieder verhaal wordt een audiovisueel verslag gemaakt. Zo krijgen wijken een gezicht door de persoonsgebonden ervaringen van inwoners uit de wijk. Deze werkvorm is gebaseerd op het project wijk-tv van Ambrosia's Tafel.

http://www.ingebeeld4.be/new/index_flash.jsp#/8

Extra info

Dit project is generiek en is in alle vakken bruikbaar.



Uit de lade 'Inspirerend waarnemingsvermogen'
Initiatieven die volop gebruikmaken van de culturele mogelijkheden in je omgeving

De ongeziene stad

Concept en doelen

Onze studenten gaan voor de plaatselijke school een culturele stadswandeling organiseren. De hele wandeling is in een thema uitgewerkt. Uiteraard wordt tijdens de wandeling veel 'context' aangeboden die relevant is voor de doelgroep. De context kan historisch, maatschappelijk, geografisch en sociaal zijn. De wandeling is doordrukt met belevingskansen en doe-opdrachten.

Uitvoering

Als voorbeeld: de speculaaswandeling in Hasselt voor leerlingen van de basisschool. We maken een wandeling, waarbij we plekken gaan bekijken die voor de Hasseltse speculaas belangrijk zijn geweest. Ongeveer bij elke plek hebben we een activiteit voorzien.

1. Molenpoort: verwelkoming + uitleg van de opzet
2. Het Demermanneke (kinderen: speculaas zoeken)
3. Bakker Lieben (kinderen: zoek de zes verschillen in de tekening)
4. Graaf Arnold van Loon (kinderen: rebus oplossen)
5. De heks Ernol (kinderen: zoek de heks)
6. Jenevermuseum (kinderen: likeur benoemen)
7. Het Speculaasmannetje (ingrediënten zoeken)
8. Dr. Willems (kinderen: geheimschrift ontcijferen)
9. De 'Groene' Boulevard (kinderen: memorie)
10. Bakker Deplée (kinderen: doolhof)

Extra info

Deze activiteit wordt georganiseerd en begeleid door studenten KHLim LER.



Uit de lade 'Mijn verbeeldingskracht'
Initiatieven die de deelnemers aanzetten tot het gebruik van de eigen creativiteit

“Terwijl kennis alles samenvat wat we op dit moment weten en begrijpen, richt verbeelding zich op alles wat we nog zouden kunnen ontdekken en creëren.” (Albert Einstein)

Word-document opsmukken

Concept en doelen

Deze activiteit toont aan dat cultuureducatie niet altijd via groots opgezette projecten moet gebeuren, maar ook gelinkt kan zijn aan alledaagse activiteiten, zoals het opstellen van een document met een tekstverwerker.

Uitvoering

Keuze van lettertype en andere lay-outkenmerken worden vaak enkel gemotiveerd vanuit de aspecten leesbaarheid en persoonlijke voorkeur. Die elementen maken echter ook deel uit van een beeldtaal die – aanvullend op de verbale boodschap – krachtig naar de lezer kan communiceren. Stel je bijvoorbeeld maar eens voor dat je deze tekst op een wit A4'tje zou lezen. Zo maak je studenten bewust van de impact van keuzes op de lezer. Dat voegt een dimensie toe aan het louter vaktechnisch werken met een tekstverwerkingspakket. Vaak legt de aard en het register van de tekst bepaalde normen op (bijv. BIN). De kunst bestaat er dan in om binnen deze marges toch origineel uit de hoek te komen.

Extra info

Een eenvoudige bewustwordingsoefening die generiek toepasbaar is.

Tri-
angle
The plane
figure formed
by connecting three
points not in a straight
line by straight line segments;
a three-sided polygon. The sum
of the interior angles of a triangle
equals 180 degrees. Something shaped
like such a figure: a triangle of land. Any of
various flat, three-sided drawing and drafting
guides, used especially to draw straight lines at
specific angles. A percussion instrument consisting of a
piece of metal in the shape of a triangle open at one angle
relationship involving three people, especially a ménage à trois.



Uit de lade 'Mijn verbeeldingskracht'
Initiatieven die de deelnemers aanzetten tot het gebruik van de eigen creativiteit

Creativiteit: Hoe? Zo!

Concept en doelen

De titel verwijst naar het gelijknamige boek, waarin veel leuke ideeën vermeld staan om creativiteit te stimuleren.

Uitvoering

We geven slechts enkele voorbeelden.

Resociëren

Bij de resociatietechniek maken we gebruik van terugkoppelingen die niet voor de hand liggen. *Je zoekt ideeën voor een leuke weekenduitstap met vrienden. Schrijf eerst een vijftal ideeën op. Die ideeën geven je een denkkader. Laat je nu telkens inspireren door de volgende woorden en bedenk telkens drie nieuwe ideeën voor je weekenduitstap: Picasso, Uurwerk, Mars, Klooster.*

Innerlijk voorstellingsvermogen

Beelden zijn krachtige patronen, die niet gemakkelijk te vervormen zijn. Verbeelden is zowel nieuwe beelden maken als loskomen van bestaande beelden. *Kies een lied van de Beatles en laat het in je hoofd spelen. Probeer zoveel mogelijk details te horen. Hoor je het geluid van een kolkend voetbalstadion na een winnend doelpunt? Kun je de geur ruiken van verse koffie of van een latte macchiato? Voel je hoe fluweel aanvoelt?*

Directe analogie

Patronen in je denken kun je omzeilen door nieuwe verbindingen te maken. Je kunt je daarbij laten inspireren door een 'analogon' dat niets met je onderwerp te maken heeft.

Maak een associatiebloem rond de volgende woorden: edelhert, figuurzaag, kapriolen, appartement.

De superheld

Helden brengen onze fantasie op gang. Waarom vragen we hen niet om ons te helpen?



Uit de lade 'Gedeelde verbeeldingskracht'
Initiatieven waarin samen creativiteit aanboren centraal staat

Oud brood malen

Concept en doelen

Samen maken we een lekkere koek van oud gemalen brood, wat gemengd met ei, melk en wat suiker een heerlijk resultaat oplevert. Dat oude recept uit de naoorlogse tijd is sprekend voor de zuinige periode van toen versus de wegwerpcultuur van nu. Nu gooien we oud brood weg, terwijl je er wel een goede maaltijd mee kunt maken.

Uitvoering

Oude broodmolens (of vleesmolens) zie je nog wel op rommelmarkten. Laatst zag ik het apparaat zelfs in een Aldi-foldertje. Die kun je gebruiken om oud brood mee te malen. Met dat gemalen brood kun je een eierkoek maken. Dat procédé zet aan tot nadenken over 'wat als...' en is voer voor een klasgesprek over: zouden wij even veel voeding wegwerpen, indien het oorlog was?



Voorbeeld uit de lade 'Gedeelde verbeeldingskracht'
Initiatieven waarin samen creativiteit aanboren centraal staat

Verhalend ontwerpen – Story-line approach

Concept en doelen

Het verhalend ontwerpen brengt een leerproces op gang, doordat leerlingen zich in een verhaal inleven en zich met de personages identificeren. De leerlingen geven daarbij in grote mate zelf vorm aan het verhaal. Het verhalend ontwerp biedt enkel een structuur voor het plannen van de leeromgeving. Om het verhaal vorm te geven, moeten de leerlingen op zoek gaan naar informatie, hun verbeeldingskracht aanspreken, zich in rollen inleven, allerlei media gebruiken en van elkaar leren.

Uitvoering

De *story-line approach* bestaat uit:

1. Een **verhaallijn** (story-line) die een aantal episodes omvat. Het verhaal bestaat uit enkele personages of rollen, liefst zo concreet mogelijk beschreven (gevoelens, eigenschappen, relaties, lichaam...) om het inlevingsvermogen te vergroten. De plaats moet afgebakend zijn en de materialen worden bepaald.
2. De verhaallijn wordt best zichtbaar gemaakt op een **schema** aan de muur.
3. Een **aantal gebeurtenissen** in de verhaallijn leiden telkens een nieuwe episode in. Iedere episode stelt de leerlingen telkens voor een nieuwe uitdaging, een ander medium.
4. **Slutelvragen** of open vragen die leerlingen voor een uitdaging stellen en hen verder op ideeën brengen. Elke episode geeft de leerlingen de kans om het probleem zelf te verkennen.
5. Incidenten kunnen het verhaal uitdagender maken.
6. Het verhalend ontwerp sluit af met een voorstelling van de resultaten door leerlingen.

Extra info

Leerlingen geven betekenis aan hun leerproces door zelf hun acties te bepalen, vertrekkend vanuit hun interesses en voorkennis. Ze geven zelf vorm aan het verhaal, leven zich in rollen in en lossen problemen op. Daarbij gebruiken ze hun verbeeldingskracht, (beeldend, muzikaal, verbaal of lichamelijk). Het verhalend ontwerpen is toepasbaar op zeer uiteenlopende thema's. Het is ontwikkeld door Steve Bell. Er zijn heel wat publicaties over te vinden. Dit stuk is gebaseerd op het handboek van Aqueduct, dat de methode toepast op erfoededucatie.



Uit de lade 'Gedeelde verbeeldingskracht'
*Initiatieven waarin samen creativiteit aanboren
centraal staat*

Kerken kijken in Utrecht: leerling als gids

Een opdracht uit het cultuurgebaseerd onderwijs (CGO)

Concept en doelen
Cultuurgebaseerd Onderwijs (CGO) is een didactisch concept dat zinvol, levensecht en attractief onderwijs biedt, waarbij de individuele leerling centraal staat en het initiatief niet meer alleen van de docent uitgaat. Kunst en cultureel erfgoed zijn het vertrekpunt van het leren. De vakken worden vaak thematisch aangeboden, waarbij gezocht wordt naar een betekenisvolle samenwerking tussen vakken. De thema's komen uit de dagelijkse realiteit en sluiten aan bij de leefwereld van de leerlingen. Waar mogelijk brengen de leerlingen onderwijstijd door in de omgeving van de school en bij instellingen op het gebied van cultuur, kunst, media en erfgoed. Een bijzonder aspect van CGO is dat scholen en culturele instellingen samenwerken bij het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van onderwijs. Een voorbeeld van cultuurgebaseerd onderwijs is het project "Kerken kijken in Utrecht" uit 2010. Leerlingen van drie scholen uit het voortgezet onderwijs in Utrecht geven elkaar een rondleiding in drie verschillende kerken in Utrecht.

Uitvoering
In acht weken tijd worden de leerlingen uit de derde klassen havo/vwo (ASO) door het volgen van verschillende workshops, activerende kunstlessen en excursies klaargestoomd voor hun rol als kerkgids. De rondleiding bestaat uit twee onderdelen: een theoretisch en een artistiek, praktisch deel, dat per school verschilt. Voor het theoretische deel krijgt elke school een draaiboek van de betreffende kerk. Dat bestaat enkel uit punten die aan, bod moeten komen, niet uit informatie over de kerk. De leerlingen zullen zelf informatie over de kerk moeten verzamelen en zelf moeten onderzoeken naar hoe ze de rondleiding door de kerk vormgeven. Hun kunstdocenten en de kerkgidsen begeleiden hen daarbij.

De invulling van het praktische deel verschilt per school en is afhankelijk van de vakken die de school aanbiedt. Zo vult een school die drama aanbiedt, het praktisch deel in door een mysteriespel op te voeren. Een school met muziek laat leerlingen als troubadours of minstrelen optreden. Bij beeldende vormgeving maken de leerlingen van een Bijbels verhaal een stripboek of een game met eigentijdse figuren (*game characters*). De koppeling naar hedendaagse kunst en de belevingswereld van de leerling is een vereiste. Door aan te sluiten bij de verschillende (kunst)vakken kan iedere school zijn eigen invalshoek kiezen en zullen alle rondleidingen verschillend zijn. De rondleiding is niet alleen toegankelijk voor de deelnemende scholen, maar ook voor buurtbewoners en toeristen. Het project levert leerlingen een levensechte leersituatie op. Buurtbewoners en toeristen genieten van een interessante rondleiding door jonge gidsen en het project zorgt voor een getoetst lespakket, wat bij de organisatie Kerken Kijken Utrecht beschikbaar is voor scholen uit het voortgezet onderwijs in Utrecht en omstreken.

Extra info
Het interdisciplinaire en coöperatieve aspect maakt CGO zeer inspirerend. Het culturele profiel van de leerlingen staat eveneens centraal. Bovendien krijgen ze ruimte om zich in verschillende media uit te drukken. In het reguliere onderwijs wordt de cultuur van de kerk meestal uit een boek gegeven, met een schriftelijke toets op het einde. Dit project maakt de lesstof in het curriculum van scholen levensecht, met oog voor verbeeldingskracht. Cultuurgebaseerd onderwijs is ontwikkeld door het Johan de Witt College in Den Haag. De docenten van die school zijn op hun beurt geïnspireerd door de aanpak van de New York City Museumschool. In Nederland verzorgen verschillende scholen onderwijs dat overeenkomsten vertoont met cultuurgebaseerd onderwijs (zie bijvoorbeeld Hagen, Konings en Haanstra (2009), Twaalfhoven (2009) en de sites www.cultuurprofielscholen.nl, www.vmbokunstenaars.nl en www.cultuurlabsbasis.nl). Niet alle scholen die cultuurgebaseerd onderwijs gebruiken, hanteren het begrip CGO en je komt uiteenlopende interpretaties tegen. Bij dit project uit 2010 was de opdrachtgever Kerken Kijken Utrecht (bestuurslid: Wim Hijman). De deelnemende scholen en de contactpersonen waren: Utrechts Stedelijk gymnasium (Marian Beijer); UniC (Sanne Schouwink en Jos Avezaat); Sint-Gregorius (Ruud de Ligt) en Amadeus (Niels de Koe).

Uit de lade 'Inspirerende verbeeldingskracht'
*Initiatieven waarbij de ontwikkelde creativiteit aan
anderen getoond wordt en die anderen tot creativiteit
aanzetten*

Shelters

Concept en doelen
In gesprekken met leerlingen van de derde graad blijkt dat zij de druk van de dagelijkse realiteit vaak als zwaar ervaren. Het dagelijkse presteren en 'moeten' geeft hen weinig tijd voor zichzelf, iets waar zij naar eigen zeggen wel behoefte aan hebben. Het kunstproject heeft als thema 'shelters', dat synoniemen heeft als 'protection', 'haven', 'sanctuary', 'harbour', 'shield', 'defend' en 'cover'. Het is de bedoeling dat de leerlingen tijdens de projectweek gaan nadenken over een plek waar ze even kunnen schuilen of 'weg zijn', en dat ze die plek uiteindelijk ook gaan creëren. Het kan begrepen worden als een schuilplaats voor datgene wat op hen weegt, maar ook als 'weg van het moeten', weg van alle indrukken en prikkels die ons elke dag overspoelen, en evenzeer als het ontsnappen aan controle (cf. *Het panopticon van Jeremy Bentham* door Michel Foucault). Dat kan zich vertalen in het een zoeken naar en creëren van een plek of ruimte met nieuwe, andere prikkels of juist volledige stilte, rust, contemplatie of herbronning in een zoektocht naar de eigen identiteit. Ook kunstenaars hebben zich vaak laten inspireren door het idee om – al dan niet even – weg te kunnen zijn van de realiteit door – soms letterlijk – een andere wereld of plaats te creëren. In dit project kijken we dan vooral naar installatiekunstenaars en dito kunst die dat onderwerp aansnijden. We vinden inspiratie bij onder meer Joseph Beuys, Marina Abramovic, Michel De Broin, Hilde Keunen, Stefaan Wouters en de tentoonstelling "Gimme Shelter, please!" van jonge hedendaagse kunstenaars. De leerlingen gaan in dit kunstproject op zoek naar een symbiose en/of confrontatie tussen hun eigen ervaringen en zichzelf, en het maken van een ruimtelijk installaties (een 'shelter') in een publieke ruimte (de school).



Uitvoering
Vooraf wordt in de lessen naar het project toegewerkt door de leerlingen te laten zoeken naar hun eigen beeldtaal, hun verbeelding in het kader van hun beleving rond het thema. Daarnaast doen we onderzoek naar interventiekunstwerken en -trajecten van kunstenaars. Die ervaringen worden de eerste dag van de projectweek verwerkt in brainstormsessies, waarin de leerlingen hun ideeën door brainstorm- en creatieve denktechnieken gaan concretiseren. De eerste twee dagen vormen de experimentele fase, waarin ze zoeken naar de vormgeving van hun idee. In het tweede deel van de week volgt de uitwerkfase en op vrijdagmiddag is er een toonmoment in de school. De 'shelters' worden in het gebouw en in de tuinen van de school tentoongesteld. Tijdens de week zorgen de kerngroep en externe kunstenaars voor begeleiding en impulsen.

Extra info
De nadruk ligt op ruimte om te experimenteren en jezelf te zijn. Daarbij gaan leerlingen creëren. Dit is een dynamoproject (Canon Cultuurcel), goedgekeurd in 2010, dat liep in het Annuntia-Instituut Wijnegem (projectleidster: Mieke Noels).



Uit de lade 'Inspirerende verbeeldingskracht'
Initiatieven waarbij de ontwikkelde creativiteit aan anderen getoond wordt en die anderen tot creativiteit aanzetten

Vluchtroutes op Google Earth DS

Concept en doelen
De opdracht kadert in een literatuuropdracht Engels. De studenten lezen *De Gelukvinder* van Edward van de Vendel. Het boek vertelt het verhaal van een jonge vluchteling. Verschillende culturen passeren de revue. Studenten analyseren het boek inhoudelijk en literair. Daarbij staat betekenis geven aan de vluchtelingenproblematiek centraal. Dan gaan de studenten zelf aan de slag. Ze kiezen eerst zelf een boek over een vergelijkbaar thema. Er moet aandacht zijn voor het perspectief van de 'ander' in de ruime zin van het woord, en in het boek wordt een reis of route afgelegd. Heel uiteenlopende boeken werden gekozen: van *Huckleberry Finn* over *The Kiterunner* en *A Refugee in Sudan* tot *Two Tickets to Freedom*. Na het lezen van het boek visualiseren de studenten in kleine groepjes de reis van het/de personage(s) in Google Earth. Ze doen dat niet enkel door een geografische reis weer te geven; ze moeten de reis ook weergeven met prenten, schilderijen, teksten, gedichten... Zo duiden ze het belang aan van bepaalde locaties. De confrontatie met de ander, het andere perspectief of de verschillende culturen staat centraal. Alle culturele elementen die voor het hoofdpersonage van belang zijn, moeten aan bod komen. Op die manier krijgt ook de psychologische reis vorm. Inlevingsvermogen is daarbij cruciaal. De studenten conceptualiseren culturele invloeden, achtergronden en verschillen op een veelzijdige manier. Studenten benoemen ten slotte wat hen raakte, wat ze geleerd hebben en welke keuzes ze gemaakt hebben. Ze spiegelen hun eigen perspectief aan het perspectief van anderen.

Uitvoering
De studenten leren via verschillende *tutorials* met Google Earth werken. Dat programma geeft veel ruimte om culturele uitingsvormen (muziek, tekst, video, prenten...) te integreren. Ze krijgen de ruimte om er zelf mee te experimenteren, al moeten ze wel zorgen voor een visualisatie in de vorm van woord en beeld. Zowel op school als thuis werken ze aan de voorbereiding van hun presentatie. De studenten geven de presentatie voor de klasgroep. De klasgroep vult per presentatie een co-assessment in, waarbij zij hun medestudenten individueel beoordelen op hun presentatieskills. Heel wat studenten haalden aan dat hun visie op de andere cultuur of de vluchtelingenproblematiek veranderde. Heel wat studenten weten weinig af van de problematiek, en hun visie is vooral gevormd door familie en media.

Extra info
De mogelijkheid om zelf een boek te kiezen, is meteen de sterkte van de opdracht. Studenten selecteren een verhaal dat hen ligt, en ze kunnen voor een haalbare moeilijkheidsgraad opteren. De studenten werken in deze opdracht aan hun zelfbewustzijn: hoe sta ik in de samenleving en hoe verhoudt dat zich tot hoe anderen in de wereld staan? Door de studenten de nodige vrijheid te geven, wat keuzes en vaardigheden betreft, krijgen ze de ruimte om zelf met hun talenten en interesses aan de slag te gaan. Er is aandacht voor actief, zelfsturend en interactief leren, en persoonlijk leren. Studenten leren hun visie te analyseren en sturen ze bij. Dit project is uitgewerkt door Mieke Achtergaele, docent Engels, KHLeuven, BaSO-opleiding.

Uit de lade 'Mijn gedachten'
Initiatieven waarbij vanuit verschillende perspectieven naar een onderwerp gekeken wordt

Zes denkhoeden van De Bono

Concept en doelen
Een goede techniek om samen tot het juiste besluit te komen, is de zes denkhoeden van De Bono. Daarmee kun je vanuit verschillende perspectieven naar een vraagstelling of een probleem kijken. De techniek, ontwikkeld door Edward de Bono, gaat uit van de idee dat mensen vaak geneigd zijn problemen steeds op eenzelfde manier te benaderen. De denkhoeden dwingen je ertoe om het probleem ook eens van een andere kant te bekijken.

Uitvoering
Elk van de zes denkhoeden staat voor een manier van denken, gesymboliseerd door zes verschillende kleuren. Je kijkt op een situatie hangt dus af van de hoed die je op hebt. Verdeel de denkhoeden tijdens een klasgesprek of discussie. Iedereen krijgt een denkhoed toegewezen en belicht de situatie vanuit 'zijn' eigen denkhoed.

witte hoed	kale feiten en cijfers	je gaat uit van objectieve informatie
rode hoed	gevoel en intuïtie	je reageert emotioneel (zonder dat je een reden hoeft te geven)
zwarte hoed	negatief / pessimistisch	je speelt advocaat van de duivel
gele hoed	positief / optimistisch	je bekijkt het van de zonnige kant en zoekt naar de voordelen
groene hoed	creatief	je mag freewheelen in je manier van denken (vrij associëren, alternatieven bedenken)
blauwe hoed	beschouwend, controlerend	je houdt het proces in de gaten

Extra info
De techniek kan de basis vormen voor een reflectie over je persoonlijke voorkeurstrategie zowel als om je palet van denkwijzen te verruimen.

www.debonothinkingsystems.com





Uit de lade 'Mijn gedachten'
Initiatieven waarbij vanuit verschillende perspectieven naar een onderwerp gekeken wordt

Dat wist ik niet!

Concept en doelen

Studenten laten inzien dat hun kennis over een bepaald (actueel) onderwerp soms beperkter is dan ze zelf denken.

Uitvoering

Verschillende klassieke werkvormen kunnen worden ingezet:

- een quiz aan het begin van de les om de voorkennis af te toetsen;
- een aantal belangrijke gebeurtenissen in een cultureel domein laten ordenen;
- een aantal belangrijke gebeurtenissen in een cultureel domein laten navertellen;
- studenten zelf een examenvraag laten opstellen;
- waagstuk: in plaats van een vraag te stellen geef je het antwoord, waarbij de studenten zelf de bijbehorende vraag moeten bedenken.

Extra info

Deze werkvormen krijgen pas een cultuureducatieve meerwaarde, als men voldoende blijft stilstaan bij de 'culturele gesitueerdheid' van de vakinhouden die aan bod komen. Zo is een taxonomie in de natuurwetenschappen niet inherent aan de beschreven gegevens, maar een menselijk product, een onderbouwde keuze van een wetenschapper. Dat is een vorm van betekenis geven en dus ook cultureel relevant.



Uit de lade 'Mijn gedachten'
Initiatieven waarbij vanuit verschillende perspectieven naar een onderwerp gekeken wordt

Vind je dat mooi?

Concept en doelen

Je mening leren verwoorden met een rijke woordenschat. Een aangeboden taalreferentiekader gebruiken om je taal te verrijken bij het formuleren van je mening.

Uitvoering

Vaak ontbreekt een specifiek jargon om genuanceerd over een onderwerp te kunnen spreken. Een taalreferentiekader kan dan handig zijn om bijvoorbeeld te beschrijven wat je van bepaalde muziek vindt. Dat kan met kleuren, met een emokader, met technische termen...

Deze muziek is...

droevig – melancholisch – meeslepend – blij – opgewekt – slaapverwekkend – ritmisch snel – traag – angstaanjagend – stevig – zacht – luid – romantisch – haatdragend – afwisselend – melodisch – geheimzinnig – aangenaam – zenuwslopend – rustig – vloeiend – sierlijk – hoekig – gewelddadig – bombastisch – opzweepend – doodsblij – dansbaar – vrolijk – versnellend – strak – dromerig – traditioneel – klassiek – modern – hip – ouderwets – funky – jazz – wereldmuziek – folk – pop – vergezocht – onbegrijpelijk – té gek – traditional – underground – commercieel – elektronisch – akoestisch – unplugged...

Bij deze muziek wil ik...

meetikken – meebewegen – springen – slapen – eten – dansen – lachen – wenen – meeroepen – meezingen – rondlopen – rusten – nadenken – dromen – sterven...

Bij deze muziek past de kleur...

oker – zwart – rood – roze – legergroen – oranje – donkergroen – beige – lichtbruin – lichtblauw – donkerblauw – paars – flashy groen – citroengeel – donkerbruin – grijs – geel – lila – bordeaux...

Als je de oefening bijvoorbeeld tijdens een wijnproeverij doet, kunnen de deelnemers beschrijven wat ze allemaal proeven, waarbij een uitspraak als "ik vind hem lekker" absoluut niet toegelaten is!

Extra info

Je hebt een specifiek jargon nodig om met een zekere diepgang over een bepaald onderwerp te kunnen spreken.



Uit de lade 'Gedeelde gedachten'
Initiatieven waarbij het samen praten over culturele ervaringen centraal staat

Rondleiding met muzoblok als gids

Concept en doelen

Studenten kunnen parallellen tussen kunstwerken verwoorden en uitwisselen met behulp van de muzoblok. De muzoblok is een hulpmiddel om gericht waar te nemen en de waargenomen ervaringen met elkaar te delen. Het kunstwerk is het vertrekpunt om tot de uitwisseling van zintuiglijke ervaringen te komen.

Uitvoering

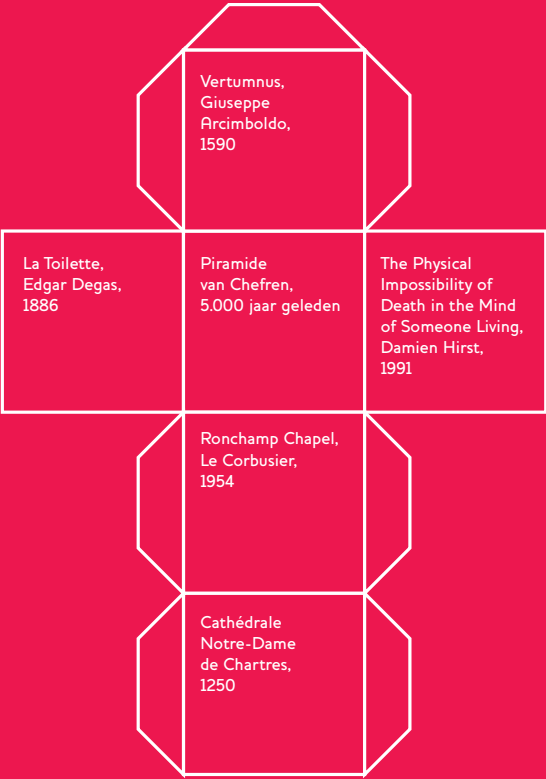
Voordat de klas het museum betreedt, wordt de muzoblok voorgesteld. Het is een klassieke kubus met op alle zijden kunstwerken uit verschillende kunsthistorische periodes. De kubus leidt de studenten in groepjes van vijf door de tentoonstelling; het kunstwerk dat na een worp aan de bovenzijde ligt, is het vertrekpunt. In de tentoonstelling gaat de groep op zoek naar een werk dat ze aan het werk op de blok kunnen linken. De link tussen het kunstwerk op de kubus en het kunstwerk in de tentoonstellingsruimte kunnen ze op basis van verschillende parameters leggen:

- een thematische link,
- een verband tussen de kleuren,
- een gelijkaardige lijnvoering,
- de gelijkende of contrasterende compositie,
- ...

Je kunt een taalreferentiekader aanbieden, maar de leerlingen kunnen ook van elkaars expertise en woordenschat leren. De oefening zet natuurlijk ook erg in op waarnemen

Extra info

Kubus ('muzoblok'):
plak de randjes in volgorde van a tot g.





Uit de lade 'Gedeelde gedachten'
Initiatieven waarbij het samen praten over culturele ervaringen centraal staat

Worst case scenario – best case scenario

Concept en doelen

Mensen hebben bij iets dat ze genegen zijn, steeds de neiging om te starten met de positieve eigenschappen op te sommen en constructieve oplossingen te zoeken in plaats van andersom. Deze oefening neemt het andere standpunt in.

Uitvoering

Mogelijke oefeningen kunnen zijn:

- neem een voorwerp, gebeurtenis, product, plaats of persoon die jij heel genegen bent of die de samenleving als zeer positief ervaart, en tracht zo veel mogelijk nadelen en negatieve gevolgen op te sommen;
- het kan ook andersom: tracht van een voorwerp, gebeurtenis, product, plaats of persoon die jij of de samenleving als zeer ongelukkig of negatief ervaart, zo veel mogelijk voordelen en positieve gevolgen op te sommen.

Extra info

Dit is een oefening uit: *Creativiteit: Hoe? Zol*, p 40.



Uit de lade 'Inspirerende gedachten'
Initiatieven waarbij het publiek geïnspireerd wordt door de gedachten van een ander

De stadsdichter

Concept en doelen

Door een specifieke bril leren kijken en je daar bewust van worden, bijv. de roze bril, de groene bril, de blauwe bril.

Uitvoering

Een BaSO-student gaat met een groep leerlingen naar de stadsdichter luisteren. Ze beluisteren zijn gedachten, waarbij hij de samenleving, de actualiteit en sociale gebeurtenissen door een bepaalde bril bekijkt. Vervolgens organiseren de studenten een verwerkingssessie voor de leerlingen, waarin ze zelf in een stadsvers hun kijk op een bepaalde gebeurtenis mogen geven. De andere leerlingen raden met welke bril de 'stadsdichter' dat doet.

Uit de lade 'Gedeelde gedachten'
Initiatieven waarbij het samen praten over culturele ervaringen centraal staat

Filosoferen met jongeren

Concept en doelen

Filosoferen met jongeren wordt ook wel de Socratische methode genoemd. Socrates vertrekt vanuit de maïeutiek of de verloskunde: hij stelt dat alle mensen de waarheid in zich dragen, maar dat die door starre denkpatronen nooit boven water komt. Veel van wat we zien, denken en aannemen, is fout. De filosofische verloskunde weekt de ware kennis los. De basis is verwondering over het dagelijkse. Je mag niets zomaar voor waar aannemen, je moet alles bevragen en beargumenteren. Doorvragen staat centraal. Op geen enkel moment is een verwijzing naar een gezagsargument op zijn plaats, enkel rationele verklaringen zijn van tel. Heel vaak zijn de taal of ons uitdrukkingsvermogen zelf voorwerp van discussie.

Uitvoering

Er zijn verschillende voorwaarden voor een filosofisch gesprek.

- Leerlingen moeten tot een goede onderzoeksvraag komen. Dat moet een filosofische vraag zijn.
- Bereid een onderzoeksplan voor met deelvragen. Er zijn verschillende vraagtechnieken om door te vragen.
- De groep moet zich als een onderzoeksgroep opstellen: er moet een duidelijke gedragscode zijn, de participanten moeten actief luisteren, er moeten gespreksregels opgesteld zijn, de leden moeten bereid zijn om zich te verantwoorden en persoonlijke principes in vraag te stellen.
- Een gespreksleider is noodzakelijk. Dat is een complexe, vooral faciliterende rol. In een goed filosofisch gesprek blijft de gespreksleider vooral op de achtergrond.
- Een metagesprek over het gesprek is steeds noodzakelijk.

Voorbeeld 1: Is nul een getal?

1. Stemmingsronde: de vraag komt op het bord. De leerlingen krijgen een aantal minuten de tijd om de vraag te beantwoorden. Geef de leerlingen niet te veel tijd om na te denken. Het is de bedoeling om ze te laten stilstaan bij iets wat al jaren 'logisch' lijkt. Noteer de antwoorden in twee kolommen: "ja want...", "nee, want...". Het is vooral de bedoeling om een aantal bedenkingen te inventariseren. Het gesprek start nog niet op.



2. Sprokkel getallen: geef voorbeelden van wat je met o kunt doen. De leerlingen schrijven verschillende getallen, combinaties of bewerkingen met getallen op het bord.
3. Waarnemen en overdenken: hoe gebruiken we getallen? Wat te denken van het getal nul?
4. Begrip vormen: de besproken begrippen zijn 'cijfer', 'getal', 'functies van een getal'. Een begrip vastleggen gebeurt in onderling overleg. Teksten kunnen extra input geven.

Voorbeeld 2: Wat houdt het begrip 'onze samenleving' in?

- Leerlingen houden een brainstormsessie over de kwestie: wie of wat hoort niet tot 'de samenleving'? Welke groepen worden uitgesloten: dieren, zwervers, stenen... Iedereen moet kunnen antwoorden. Het mag nog om een eerste indruk gaan.
- Is er één samenleving of zijn er meer? Dit kan aan de hand van Europatrain, een trein die een aantal landen doorkruiste en kunst uit de bezochte landen in de wagons tentoonstelde.
- Je hangt vijf typische afbeeldingen (foto's of cartoons) op: een politicus, een bankier, een rechter, een vakbondsleider, een kunstenaar. Vervolgens verdeel je de leerlingen in vijf groepjes, waarbij je ervoor zorgt dat elk groepje één maatschappelijke figuur kiest. Dan geef je aan dat de leerlingen in hun groepje moeten luisteren naar elkaars ervaringen met die figuur.
- In een tweede fase worden de bevindingen besproken en bevraagd: keuzes worden gemaakt, zaken worden uitgesloten.
- In een derde fase vormen leerlingen zich een begrip van concepten als 'maatschappelijke uitsluiting', 'samenleving', 'deelgroepen', 'subculturen'.
- Eindopdracht kan zijn: maak een metafoor of een allegorie van de samenleving.

Extra info

Filosoferen met jongeren is een zeer goede methode om vooraannames in vraag te stellen. Alle concepten krijgen een rijkere of zelfs een nieuwe betekenis. Filosoferen met jongeren situeert zich tussen analyseren en conceptualiseren, maar focust in de praktijk vooral op taal en dus op conceptualiseren. Filosoferen met jongeren is mogelijk in alle vakken en contexten. Er zijn heel wat methodische boeken rond filosoferen met jongeren. Voor het onderwijs bieden de vier uitgaven van Plantyn voor basis- en secundair onderwijs zeer bruikbaar didactisch materiaal: *Wat zit erachter? Wat had je gedacht?* (ons voorbeeld staat op p. 22), *Klassevol filosoferen*, *Sofia mijn, lief*. Basisboek is: Anthone R., Mortier F., *Socrates op de speelplaats*, Leuven: Acco, 2007 (4de editie).



Uit de lade 'Inspirerende gedachten'
Initiatieven waarbij het publiek geïnspireerd wordt door de gedachten van een ander

SeconDroom

Concept en doelen

SeconDroom is een project waarin de leerlingen van het internaat hun verhaal vertellen. Het is een initiatief van de afdeling Toerisme op school en is geïnspireerd door het concept van de gastenkamer. Toeristen logeren in die reisformule bij mensen thuis en delen gezamenlijke ruimtes met de gastheer/-vrouw, eten mee aan tafel en vertellen vaak heel wat persoonlijke verhalen. In het project gaan leerlingen op zoek naar de manier waarop ze hun tweede verblijfplaats (*second* room) en hun dromen (*droom*) beleven. Er rijzen vragen als: wie ben ik? Wat wil ik? Wat doe ik samen met anderen en hoe? Enerzijds vertelt iedere leerling het verhaal van zijn kamer: iedere room, zijn droom. Anderzijds worden de schotten tussen de kamers doorbroken: de internen gaan in interactie met elkaar. Iedereen zijn kleine wereld, ieder zijn verhaal en toch openstaan voor anderen, staat in dit project centraal.

Uitvoering

Het project loopt drie maanden in samenwerking met de dienst Toerisme en werkt naar een toonmoment toe. De leerlingen worden in hun zoektocht begeleid door leerkrachten en een theatermaakster. Iedere interne gaat op bezoek bij een andere interne. De leerlingen luisteren naar elkaar en vertellen hun eigen verhaal aan gasten. Ze verwerken hun verhaal in een medium dat hen het beste ligt: fotografie, muziek, film...

Extra info

In dit project conceptualiseren de leerlingen wie ze zelf zijn, hoe hun kamer eruitziet, hoe dat zich verhoudt tot hun dromen... en dat delen ze met elkaar. Ze inspireren elkaar en benoemen een en ander voor anderen. Dit is een dynamoproject (Canon Cultuurcel), goedgekeurd in 2010, dat liep in de Sint Martinusschool, Diestersteenweg 5, 3540 Herk-de-Stad (projectleidster: Nathalie Jacques).



Uit de lade 'Inspirerende gedachten'
Initiatieven waarbij het publiek geïnspireerd wordt door de gedachten van een ander

Webcam

Concept en doelen

Het project laat rusthuisbewoners via de webcam meegenieten van de creatieve en originele toonmomenten van leerlingen. De kinderen geven spreekbeurten, voeren toneelstukjes op, vertellen verhalen, bespreken schilderijen of maken een kamishibai. Elk talent komt aan bod. Telkens gaat het om het ontwerpen van een werkstuk en het nadenken over het uitvoeren van dat stuk. Het toonmoment kan zelfgemaakte kunststukken beschrijven, maar mag ook over bestaande kunst in brede zin gaan. De focus ligt in ieder geval op de ontwikkeling van taal en expressie. Leerlingen leren zich uitdrukken, gaan dieper nadenken als ze iets uitwerken, en presenteren iets voor een heel nieuw publiek.

Uitvoering

De rusthuisbewoners volgen de belevenissen van de leerlingen elke vrijdagmiddag. Ouders en grootouders kunnen thuis ook meegenieten. De luisteraars kunnen via een forum reageren en feedback geven. De klastitularis zorgt voor variatie qua onderwerpen, die in het schoolteam gezamenlijk bepaald worden. Iedere leerling komt via een beurtrolsysteem aan bod, hetzij individueel, hetzij in groep. De kinderen worden bij het uitwerken van hun ideeën begeleid door leerkrachten en externe partners.

Extra info

Leerlingen denken na over kunst en creëren iets in een medium naar keuze. Daarbij worden ze uitgedaagd om zich voor een ongewoon publiek uit te drukken. Ze scherpen hun conceptualiseringsvermogen aan en inspireren anderen. Dit is een dynamoproject van Canon Cultuurcel, goedgekeurd in 2010, dat liep in het Heilige Maagdcollege, Kerkstraat 60, 9200 Dendermonde (projectleider: Hans Verhelst).



Uit de lade 'Mijn analyse'
Initiatieven die tot een persoonlijke analyse van culturele processen leiden

Six degrees of seperation (aka Dossier Costers)

Concept en doelen

Studenten tot het inzicht brengen dat culturele domeinen met elkaar verbonden zijn en invloed op elkaar uitoefenen. Zij onderzoeken hoe een ogenschijnlijk ver-van-mij-bed-fenomeen met hun persoonlijk leven gelinkt kan worden. Bijkomend kunnen studenten ervan overtuigd raken dat hun persoonlijke handelingen in een of andere zin een cultureel effect hebben.

Uitvoering

Je kunt best uitgaan van een actueel gegeven dat via het nieuws, een artikel of een website verspreid is, en dat op het eerste gezicht weinig relevant is voor het dagelijkse leven van de student. Een kop uit *De Standaard* (14.06.2012) bijvoorbeeld: "Vlaanderen krijgt nieuwe spitsstroken". Wat is de relevantie van dat bericht voor een student (stel: zonder rijbewijs)? Een redenering kan dan zijn: meer spitsstroken => minder files => minder stress => minder ziekteverzuim => lagere sociale bijdragen. Zo wordt duidelijk hoe het economische en het sociale elkaar beïnvloeden. Een ludiekere variant kan zijn: de studenten (fictief) een interview laten afnemen bij een autoriteit in een bepaald vakgebied. Er van uitgaande dat die persoon niet geneigd zal zijn om rechtstreeks op het verzoek van een onbekende student in te gaan, zullen andere paden bewandeld moeten worden.

Extra info

Deze oefening kan zowel bij vaste als bij keuzeopleidingsonderdelen gebruikt worden. In deze oefening wordt sterk ingezet op de vaardigheid *verbeelden*.



Uit de lade 'Gedeelde analyse'
Initiatieven die tot een gezamenlijke analyse van culturele processen leiden, waardoor we kritischer worden en de mechanismen achter de culturele processen ontdekken

Mindmap in haar echte betekenis

Concept en doelen

Verbanden zoeken die niet voor de hand liggen en niet direct zichtbaar zijn, en de connectie ontdekken.

Uitvoering

Bijvoorbeeld je eigen cursus met een ander vak associëren of de agogische vaardigheden koppelen aan het didactische atelier, en voor elk hoofdstuk de verbanden beschrijven.

Uit de lade 'Inspirerende gedachten'
Initiatieven waarbij het publiek geïnspireerd wordt door de gedachten van een ander

Harvard Project Zero: visible thinking

Denkroutines zichtbaar maken in de klas

Concept en doelen

Leren is het gevolg van denken. Begrijpen en herinneren zijn intenser, als leerlingen werken met de leerinhoud en doordenken op de concepten die ze bestuderen. In veel leercontexten gebeurt het denken echter uitsluitend in het hoofd van de leerling of de student. Het Project Zero wil het individuele en collectieve denken dat zo cruciaal is in een leerproces, zichtbaar maken, zowel voor de leerkracht als voor de andere leerlingen en de leerling zelf.

Opdat leerlingen zicht krijgen op hun denkroutines, heeft dit grootschalig onderzoeksproject denkroutines uitgewerkt, die de leerlingen in hun leerproces kunnen inzetten. Denkroutines zijn heel eenvoudige structuren, die de vorm kunnen aannemen van een set vragen of een korte stappensequentie. In feite ordenen ze de manieren waarop leerlingen hun leerproces aanpakken. Een routine kun je zien als een vehikel waarmee leerlingen een thema verkennen. Via de routines gaan de leerlingen met de inhoud aan de slag en delen ze hun ideeën, verklaringen, rechtvaardigingen, interpretaties, redenen, bewijzen, perspectieven, alternatieven en vragen met anderen, de leerkracht en zichzelf.

Goede denkroutines zijn in verschillende moeilijkheidsgraden, contexten en inhoudelijke velden bruikbaar. Ze worden 'routines' genoemd, omdat ze steeds opnieuw gebruikt worden en uitgroeien tot een deel van de leercultuur. Denken zichtbaar maken heeft zeer positieve gevolgen voor het leerproces. Leerkrachten kunnen de beginsituatie en de vorderingen van hun leerlingen veel beter inschatten en erop inspelen. Bovenal raken leerlingen veel sterker gemotiveerd en kunnen ze hun eigen leerproces veel beter benoemen. Ze ontwerpen mee hun leerproces en leren metacognitief denken over hun eigen denkvermogen. Ze ontwikkelen tevens een sterk te koesteren attitude: kritische zin. Leerlingen zijn niet tevreden met enkel feiten, maar willen de werkelijkheid benoemen en begrijpen.

Belangrijk is echter dat leerkrachten de juiste denkroutine verbinden met een aangepaste leerinhoud. Het thema moet inhoudelijk ook uitdagend zijn. Je kunt een routine zien als een container die met goede inhoud gevuld moet worden, of je kiest de juiste container om de inhoud te verkennen. Een denkroutine op zich is alleszins onvoldoende voor een sterke les.

Uitvoering

Het Project Zero onderscheidt drie denkroutines.

1. Tools zijn methodes die een bepaald soort denken stimuleren en telkens opnieuw gebruikt kunnen worden, bijv.: connecties maken, beschrijven, verklaringen opbouwen, standpunten innemen...
2. Structuren zijn bredere stappensequenties, waarmee leerlingen individueel of in groep zaken kunnen verklaren, exploreren, bediscussiëren...
3. Patronen zijn manieren om je gedachten te structureren bij het reflecteren of nadenken. Leerlingen gebruiken ze collectief en individueel om op verkenning te gaan.

Hier volgen enkele voorbeelden, maar het Project Zero voorziet heel wat meer materiaal.

3 - 2 - 1 Bridge

Deze denkroutine wil voorkennis activeren en maakt connecties. Ze ordent een brainstorm in drie stappen. Leerlingen schrijven drie gedachten en ideeën neer, plus twee vragen en één metafoor of simile. Dat doen ze eerst om hun aanvankelijke ideeën rond het ontwerp weer te geven en vervolgens doen ze hetzelfde na input. Dan maken ze de brug tussen hun eerste 3 - 2 - 1 en hun tweede.

CSI: colour, symbol, image

Deze routine wil de essentie van een idee of een concept niet verbaal vatten: associeer een kleur met een idee, een symbool en een prent. Deze routine is in heel veel contexten inzetbaar.

Generate, Sort, Connect, Elaborate: Concept Maps

Deze routine biedt een ordening aan om een conceptmap op te stellen over een bepaald thema. Het is een brainstormtechniek in vier stappen:

- generate: genereer zo veel mogelijk ideeën en gedachten over het onderwerp;
- sort: orden de ideeën, bepaal hoofd en bijzaken door sommige ideeën centraal te plaatsen;
- connect: verbind ideeën door lijnen te trekken en het type verbanden te bepalen;
- elaborate: zoom dieper in op bepaalde subthema's via een nieuwe brainstorm.



Step Inside

Deze denkroutine stimuleert inlevingsvermogen. Ze voorziet vragen die het mogelijk maken om je in een bepaald perspectief in te leven.

1. Wat ziet de persoon of het ding? Wat merkt het op vanuit zijn/haar gezichtspunt?
2. Hoe interpreteert de persoon of het ding de werkelijkheid? Hoe geeft hij of zij betekenis? Hoe begrijpt hij of zij bepaalde thema's?
3. Wat vindt de persoon of het ding waardevol? Waar gelooft hij of zij in? Waar vecht hij of zij voor?
4. Welke vragen, moeilijkheden of onduidelijkheden draagt deze persoon of dit ding in zich?

Extra info

Het project Zero staat bij 'conceptualiseren', omdat het benoemen van denkpatronen vaak centraal staat. Er zijn echter zeer veel denkroutines ontwikkeld, die telkens andere culturele vaardigheden stimuleren. Het Project Zero vertoont verwantschap met cultuureducatie, omdat het eveneens het zelfbewustzijn van leerlingen centraal stelt en daarbij uiteenlopende denkvaardigheden stimuleert. Om een cultureel interessante leeromgeving te ontwerpen, is het Project Zero dus zeker een waardevolle inspiratiebron.

Project Zero is een grootschalig onderzoeksproject uit 2009, gecoördineerd door de Harvard-universiteit, onder leiding van Ron Ritchhart. Naast een grondige theorievorming bevat het zeer veel verschillende interessante voorbeelden van denkroutines. Interessante weblinks met verwijzingen naar literatuur en denkroutines zijn: www.pz.harvard.edu/vt en www.RonRitchhart.com.



Uit de lade 'Gedeelde analyse'

Initiatieven die tot een gezamenlijke analyse van culturele processen leiden, waardoor we kritischer worden en de mechanismes achter de culturele processen ontdekken

Scenarioleren en -ontwerpen

Concept en doelen

Scenarioleren is een methode uit de futurologie. Leerlingen ontwerpen toekomstscenario's rond een actueel fenomeen of probleem. Daarbij inventariseren ze veranderingsprocessen, traceren ze trends, zoeken ze naar de essentie. Ze analyseren evoluties, trachten consequenties in te schatten en antwoorden te bieden op uitdagingen. Om tot vernieuwende inzichten te komen, worden bestaande denkkaders zo veel mogelijk opengetrokken. Huidige denkkaders zijn immers met dezelfde elementen opgebouwd die ook het probleem vormen. Einstein zei al: "We cannot solve problems by using the same kind of thinking we used when we created them." Door scenario's te ontwikkelen die zich verder in de toekomst situeren, ontstaat er ruimte om verschillende perspectieven te onderzoeken en zo tot nieuwe denkkaders te komen.

Uitvoering

Scenarioleren is bij uitstek een collectief leerproces. De kwaliteit van de dialoog is de essentie van de methode. De leerlingen werken in groepen en in fasen rond het probleem of het fenomeen. Het proces bestaat uit vier fasen.

- Motivatiefase: opwarming, brainstorm, out-of-the-box denken. De resultaten van de verschillende denkgroepen samenleggen... Met dat materiaal wordt in een volgende fase verder gewerkt.
- Analyse van toekomstige trends: breed kijken naar trends en tegentrends, drijvende krachten selecteren, twee hoofdtrends of drijvende krachten bepalen, en ze samen met hun tegendeel op X- en Y-assen tegenover elkaar plaatsen. Zo ontstaan vier kwadranten, die de uitgangspunten van de scenario's vormen.
- Ontwerpfase: scenario's ontwerpen = reconstrueren hoe de dingen gelopen zijn.
- Reflectiefase: scenario's delen, evalueren, oplossingen formuleren.

In iedere fase worden keuzes gemaakt, perspectieven ingenomen, onderzocht en kennis gecreëerd.

Extra info

De methode komt oorspronkelijk uit de bedrijfswereld en is als didactische benadering zeer interessant, omdat ze creatief denken, veranderingszin en out-of-the-box denken stimuleert. Leerlingen leren problemen toekomstgericht analyseren. De methode is op uiteenlopende thema's toepasbaar: infrastructuur, cultuur, diversiteit, politiek, economie... De scenariomethodiek is onder meer toegepast in het School of Education-project "Lerarenopleiding in 2030". De methodiek staat ook beschreven in: Gosselin, Tindemans, *Toekomstmakers*, en in: Benammar K., Snoeck M. e.a., *Leren met toekomstscenario's*, Amsterdam, 2006.

Uit de lade 'Inspirerende analyse'

Initiatieven die de doelgroepen tot ruimer inzicht brengen, in enge zin omtrent culturele processen, in ruime zin omtrent het leven

Wiskunde en creativiteit

Thema: M.C. Escher

Concept en doelen

Wiskunde is voor heel wat leerlingen "saai" of "keimoeilijk". Motivatie en betrokkenheid van leerlingen zijn evenwel niet onveranderlijk, maar afhankelijk van heel wat componenten. De nadruk leggen op creativiteit en probleemoplossend denken in wiskunde helpt om de deuren van wiskundeland niet zozeer op een kier te zetten, als wel wagenwijd open te duwen. Dit project probeert de leerlingen in een breder cultureel kader en via vernieuwende werkvormen kennis te laten maken met wiskunde. Het project heeft leerlingen uit het tweede leerjaar van de A-stroom als doelgroep, maar kan eventueel ook in het eerste leerjaar. Het project werkt rond de wiskundige technieken die aan de basis liggen van het werk van M.C. Escher. Leerlingen creëren daarbij zelf een creatief, wiskundig kunstwerk en ervaren zo hoe kunst aanleunt bij wetenschap. Analyseren staat centraal. Ze onderzoeken aan de hand van deelopdrachten hoe in Eschers werk bepaalde wiskundige aspecten voorkomen en verbinden die met de kennis over transformaties, die ze uit voorgaande lessen wiskunde beheersen. Aan de hand van observaties en onderzoeken verwerven ze de verschillende technieken die ook Escher heeft toegepast, van transformaties tot linoleumdruk. Zo zien leerlingen in dat wiskunde verder gaat dan de schoolboeken.

Uitvoering

Het project verliep in vier workshops.

Workshop 1 (2 lesuren)

Via een interactief hoekenwerk maken de leerlingen kennis met M.C. Escher en zijn werk. Vooral hun probleemoplossend denkvermogen en expressiedrang worden aangesproken.

Workshop 2 (2 à 3 lesuren)

De leerlingen leren hoe ze zelf een vlakvulling kunnen ontwerpen en vervolgens doen ze dat ook individueel.

Workshop 3 (2 à 3 lesuren)

De leerlingen snijden bepaalde vlakken van hun vlakvulling op een linoleumlapje uit, om ze vervolgens met inkt op papier af te drukken. Escher, die graficus was, gebruikte die techniek ook.

Workshop 4 (minimum 1 lesuur)

In de laatste workshop, bedoeld als afsluiter van het project, zorgen de leerlingen voor informatieve teksten, titels bij hun werkjes enzovoort. Er is ruimte voor een klassikale terugkoppeling.

Op het einde van het traject vindt op school een tentoonstelling plaats, waarin onder andere de drukwerken van de leerlingen worden getoond. Dat kan bedoeld zijn om de andere leerlingen van de school te informeren; het kan ook tijdens een opendeurdag bijvoorbeeld

Extra info

Uit de leerplandoelstellingen voor wiskunde in de A-stroom valt af te leiden dat leerlingen vaak heel theoretisch met wiskunde bezig zijn (definities, stellingen, begrippen...). Dit project maakt wiskunde tastbaar en creatief. Analyse is gekoppeld aan waarnemingsvermogen en verbeeldingskracht. Dit project is aan de KHLLeuven uitgewerkt door Jolien Grauwels, onder begeleiding van Machteld Pensaert, in het kader van haar afstudeerproject in 2010. Het volledige eindwerk is terug te vinden op de eindwerkensite, doks van de KHLLeuven.





Uit lade 'Inspirerende analyse'
Initiatieven die de doelgroepen tot ruimer inzicht brengen, in enge zin omtrent culturele processen, in ruime zin omtrent het leven

Een kunstig industrieel mysterie

Concept en doelen

In een complementair groepswerk analyseren de leerlingen de industrialisatie in verschillende regio's. De drie industrieregio's die aan bod komen, zijn degene die ook in het leerplan aardrijkskunde aan bod komen. Vertrek- en eindpunt van de analyse zijn kunstwerken die handelen over de industrialisatie in een van de drie regio's. De kunstwerken worden aan zowel een inhoudelijke als een artistieke analyse onderworpen. Daarbij worden vormelijke aspecten (vorm, kleur, compositie, technieken) gekoppeld aan inhoud, waardoor de leerlingen inzicht krijgen in zowel het kunstwerk als de industrialisatie.

Uitvoering

De leerlingen weten bij de start niet waarover het kunstwerk gaat. In eerste instantie kunnen zij alleen maar gericht waarnemen. Vervolgens krijgen ze zestien strookjes met informatie. Daarmee moeten ze het mysterie van de industrialisatie trachten op te lossen. De gebruikte kunstwerken voor de drie onderzochte industriezones zijn:

Manufacturing Belt, Detroit

- Diego Rivera, *The Detroit Industry Murals* (Detroit, 1933)
- Tyree Guyton, *Heidelberg Park* (Detroit, 1986)

Sun Belt

- Adriana Varela & NiltonMatz, *Digital DNA* (Palo Alto, 2005)
- Xvala (Jeff Hamilton), *Fear Google Project* (street art, 2010)

NIC's, China

- Michael Wolf, *The Real Toy Story* (Hongkong, 2004)
- Chen Quilin, *The Garden* (film, 2007)

De leerlingen doorlopen in hun analyse het volgende traject (in groepen van vier tot zes):

1. Eerst een waarnemingsopdracht: per groep bekijken ze twee kunstwerken. De leerlingen werken eerst per twee à drie. Ze gebruiken een opdrachtenfiche om de kunstwerken gericht te bekijken. Vorm, kleur, gevoelens, inhoudelijke elementen, schoonheid, ruimte, materialen worden bevraagd. De leerlingen noteren hun bevindingen per groep op een afzonderlijk (klad)blad.

2. Het 'mysterie' wordt in de tweede opdracht opgelost door zestien informatiekartjes te ordenen. De kaartjes bevatten telkens onderdelen van het verhaal van de industrialisatie van een regio. De leerlingen trachten het verhaal te reconstrueren.
 - a. De leerlingen zetten hun bevindingen al tekenend vast op een poster. Dat kan een schema zijn, een kaart, een strip, woorden... Het is niet de bedoeling dat de kaartjes op de poster komen te staan.
 - b. De leerlingen moeten onderstreepte plaatsen in de atlas of op Google Earth opzoeken. Ze duiden ze aan op een blinde kaart, die aan de poster wordt toegevoegd.
 - c. Als de poster af is, trachten de leerlingen ook het verhaal achter de kunstwerken toe te lichten door de inhoud ervan te analyseren en te verklaren.
3. In de derde opdracht koppelen de leerlingen de kenmerken van elk kunstwerk, die ze in de eerste opdracht waargenomen hebben, aan de inhoud ervan. De leerlingen gaan na hoe ze de inhoud aan compositie en technieken kunnen koppelen. In de groep van vier tot zes leerlingen werken ze opnieuw per twee à drie. De leerlingen noteren hun antwoorden in een andere kleur bij de antwoorden van opdracht 1.

Een klassikale vastzetting is niet voorzien. Het is de opzet dat de posters en de kunstwerken als vertrekpunt dienen voor de lessen industrie.

Extra info

Bij aardrijkskunde worden veelal natuurgetrouwe beelden gebruikt. We gaan er veelal van uit dat die beelden de werkelijkheid objectief weergeven en dat kunstwerken de werkelijkheid subjectief interpreteren. Gezien hun subjectiviteit maakt het aardrijkskundeonderwijs zelden of nooit gebruik van kunstwerken. De subjectiviteit van kunstwerken leent zich nochtans uitstekend om leerlingen vanuit verschillende standpunten naar een bepaalde thematiek te laten kijken. Omdat kunstwerken voor iedereen een andere betekenis hebben, zijn ze bij uitstek probleemstellend. Deze opdracht is in januari 2012 ontwikkeld door Hannelore Verstappen, lector aardrijkskunde, KHLeuven.

Uit de lade 'Mijn analyse'
Initiatieven die tot een persoonlijke analyse van culturele processen leiden

Systeemdenken en syndroombenadering

Een benadering uit EDO

Concept en doelen

De werkelijkheid is complex. Sociale, economische, politieke, culturele, psychologische, sociale, geografische, historische, ecologische, lokale en internationale aspecten spelen een rol. In de praktijk bestudeert men die facetten vaak los van elkaar. Hoewel kinderen van nature verbanden en systemen zoeken, wordt kennis op school vaak gefragmenteerd aangeboden. Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO) stelt daar een geïntegreerde aanpak of systeemaanpak tegenover, waarbij de verschillende aspecten niet van elkaar losgeweekt mogen worden. Het beseft dat alles samenhangt, ligt aan de basis van het systeemdenken. Leerlingen onderzoeken de verschillende mogelijke relaties tussen feiten, dingen en gebeurtenissen. Ze brengen de oorzakelijkheid, de katalysatoren, de correlatie, de complementariteit, het antagonisme tussen fenomenen in beeld. Het resultaat is een stelsel of een systeem, dat de vorm aanneemt van een grote mindmap. Leerlingen leren zo de complexe werkelijkheid beter begrijpen. Ze krijgen zicht op de dynamiek en de hefboomwerking van systemen; ze kunnen succesvolle acties plannen en de toekomst herontwerpen. Het is echter niet de bedoeling om afgebakende antwoorden te formuleren. Systeemdenken stelt ons in staat om gerichtere vragen te stellen en plausibele verklaringen te formuleren. Het helpt ons om het grotere geheel te zien. Een methode om de relaties binnen systemen te zien, is de syndroombenadering. Die stapt af van rechtlijnig causaal denken. Het onderwijs beperkt zich tot drie soorten wisselwerkingen tussen symptomen: causale ketens, terugkoppelingen en zichzelf versterkende processen. De syndroombenadering brengt de meervoudige interactie tussen mens en natuur in kaart.

Uitvoering

Systeemdenken en een syndroom uitwerken gebeurt in verschillende stappen. Daarbij worden eerst deelnetwerken ontwikkeld. Pas in de eindfase rangschikken leerlingen de deelaspecten zelfstandig in sferen door de symptomen op steekkaarten te schrijven, te groeperen en met elkaar in verband te brengen. Zo krijg je een ingewikkeld netwerk van systemen of relatieschema's, dat zich over verschillende sferen uitstrekt: biosfeer, atmosfeer,

economie, bevolking, techniek, psychosociaal, maatschappij... In dit voorbeeld denken leerlingen na over massatoerisme.

- Stap 1: groepjes leerlingen schrijven uit wat voor hen belangrijk is bij een typische droomreis, wat zeker niet mag ontbreken. Ze kunnen gebruikmaken van reiscatalogi en informatie op het internet.
- Stap 2: aan de hand van criterialijsten rond milieuvriendelijk en sociaal verantwoord reizen, opgesteld door het Forum Anders Reizen en een touroperator, moeten ze hun droomreizen vervolgens op deze criteria screenen. Waar zien ze overeenkomsten, verschillen of tegenstellingen? Welke gevolgen voor het milieu en voor de mensen in de reisgebieden hangen ermee samen?
- Stap 3: de verzamelde symptomen worden gerangschikt volgens de sferen van het syndroomconcept. De sferen hangen in posterformaat aan het bord en de leerlingen klasseren hun steekkaarten onder de verschillende sferen. Vervolgens wordt overlegd of en hoe de afzonderlijke symptomen met elkaar samenhangen. Welke relaties en wisselwerkingen zijn er tussen de afzonderlijke gevolgen? Welke effecten worden versterkt, welke verzwakt? Alle relaties worden op de poster met pijlen voorgesteld.
- De tot stand gekomen relatieschema's worden verder ontleed: waar kunnen negatieve gevolgen sterker worden? Waar kan men maatregelen nemen om de effecten te verzwakken? Aan welke effecten nemen jullie door jullie reisgedrag zelf deel?
- Bij een slotreflectie denken de leerlingen na over hoe ze een duurzame reisformule kunnen uitwerken.

Extra info

Systeemdenken stimuleert bij uitstek het interdisciplinaire denken en doorbreekt het in vakjes denken. Systeemdenken is een uitstekende methode om een analyse te maken van een huidige toestand en is in verschillende contexten toepasbaar. Biologische systemen kunnen worden onderzocht, maar ook de politiek, de atmosfeer, bedrijven, gezinnen, onderwijs, organisaties... De werkvorm is geresumeerd uit het handboek Sleurs W., Garemynck V., De Smet V., *Duurzame ontwikkeling, hoe integreren in onderwijs?* Antwerpen: De Boeck, 2008, p. 54-56, 100-105, 130-140.





Cultuur³

Onderzoeksteam:

Leen Alaerts, Koenraad Hinnekint, Jo Stijnen, Jeroen Vanesser

Boekconcept en vormgeving:

Pablo Hannon / Hectica / www.hectica.com

Drie externe vertellers:

Christophe De Schauvre, Stephanie Duval, Jan H. Verbanck

Eindredactie: Jan H. Verbanck

Druk: Drukkerij Leën

Papier: Arctic Munken Lynx

School of Education

Expertisenetwerk Lerarenopleiding Associatie KU Leuven

Competitief project 2010-2012: Brug naar kunst- en cultuureducatie

Contact:

koenraad.hinnekiat@luca-arts.be / leen.alaerts@khleuven.be /
jo.stijnen@cvolimlo.be / Jeroen.vanesser@khlim.be
ann.martin@schoolofeducation.eu

Meer informatie:

<http://schoolofeducation.eu/kunst-en-cultuureducatie>

ISBN 9789081346764

